

ISSN 1609-624X



ВЕСТНИК

ТОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА

TOMSK STATE
PEDAGOGICAL UNIVERSITY
BULLETIN

5'2023

Выпуск 5 (229)

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 5 (229) 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, издателя:

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

Тел. 8 (3822) 31-13-25. 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: 31.08.2023. Дата выхода в свет: 30.09.2023. Формат: 60×90/8. Бумага: офсетная.

Печать: трафаретная. Усл.-печ. л.: 19,25. Тираж: 1000 экз. Цена свободная. Заказ: 1262/н

Выпускающий редактор: Ю. Ю. Афанасьева. Технический редактор: С. Е. Турчинович. 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 5 (229) 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. Voytekhevskaya, Doctor of History, Professor (Tomsk, Russian Federation);
L. R. Duskaeva, Doctor of Philology, Professor (Saint Petersburg, Russian Federation);
Yu. V. Kobenko, Doctor of Philology, Professor (Tomsk, Russian Federation);
A. D. Kopytov, Doctor of Pedagogy, Professor; Corresponding Member of the Russian Academy of Education (Moscow, Russian Federation);
A. V. Kurjanovich, Doctor of Philology, Professor (Tomsk, Russian Federation);
V. V. Laptev, Doctor of Pedagogy, Professor; Member of Russian Academy of Education, Honoured Scientist of the Russian Federation (Saint Petersburg, Russian Federation);
A. A. Nikitin, Doctor of Physics and Mathematics, Professor (Novosibirsk, Russian Federation);
S. D. Odintsov, Doctor of Physics and Mathematics, Professor (Tomsk, Russian Federation; Barcelona, Spain);
S. I. Pozdeyeva, Doctor of Pedagogy, Professor (Tomsk, Russian Federation);
N. V. Polyakova, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor (Tomsk, Russian Federation);
G. G. Slyshkin, Doctor of Physics and Mathematics, Professor (Moscow, Russian Federation);
V. A. Starodubtsev, Doctor of Pedagogy, Professor (Tomsk, Russian Federation);
A. B. Tumanova, Doctor of Philology, Professor (Almaty, Kazakhstan);
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 Editor of the Issue:

S. I. Pozdeyeva

Founder:

Tomsk State Pedagogical University

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

The journal is included:

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

Address:

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

Publisher and editorial address:

pr. Komsomol'skiy, 75, of. 205, Tomsk, Russia, 634041.
Tel. +7 (3822) 31-13-25. E-mail: vestnik@tspu.edu.ru

Printed 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: 31.08.2023. Publication date: 30.09.2023. Format: 60×90/8. Paper: offset.

Printing: 19,25 screen. Circulation: 1000 copies. Price: not settled. Order: 1262/N

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

© Tomsk State Pedagogical University, 2023. All rights reserved

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Алексеева О. В., Александрова Н. В., Скворцова Т. П., Бурцева Д. Я. Возможности развития личности школьников в иммерсивной образовательной среде	7
Воеводская Е. А., Куликова М. А. Формирование лингвострановедческой компетенции у учащихся старших классов на занятиях по иностранному языку на основе работы с художественным текстом	17
Ревякина В. И., Акулова Е. Г. Опыт реализации программы педагогического сопровождения дошкольников с особыми образовательными потребностями	25
Захарова В. А., Безукладников К. Э., Перадзе М. Б. Индивидуализированное взаимодействие в процессе формирования функциональной грамотности младших школьников	34
Ануфриев С. Ф. Воспитание смелости и ее влияние на качество спортивной подготовки кикбоксеров, занимающихся в спортивной школе олимпийского резерва	42

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Власова А. А., Червонный М. А. Румбешта Е. А. – педагог, учитель, первый томский специалист в области теории и методики преподавания физики	49
Игна О. Н. Методические понятия, отражающие генезис профессионализма учителя	58
Газизов Т. Т., Долганова Н. Ф., Сартакова Е. Е. Развитие надпрофессиональных и личностных навыков студентов педагогических вузов	66
Губина Д. И., Ковалева А. Г. Особенности подготовки педагогических кадров для обучения иностранному языку в условиях цифровизации в Уральском федеральном университете	76
Долганова Н. Ф., Сартакова Е. Е. К вопросу о механизмах организационно-методического сопровождения подготовки учителей к работе в сельской школе средствами магистратуры педагогического вуза	84
Червонный М. А., Игна О. Н., Яковлев И. Н. Инициативы будущих учителей в педагогических вузах	93

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Егорова Г. И., Чабарова Б. М., Егоров А. Н., Семухин С. П. Формирование культуры устойчивого развития выпускника школы, вуза как ценности личности и социума	103
Алламова Ш. Ш. Использование методов смешанного обучения для повышения эффективности практических занятий в вузах	112
Петрова В. А., Энгель Е. А. Опыт апробации алгоритма профилирования информационных рисков у студентов	121
Kozarenko O. M., Skakunova V. A. Distance education in the post-COVID-19 era (on the basis of learning the opinions of foreign language teachers)	129
Мельников Ю. Б., Ахматов Т. Д., Данилов Т. Д. Управление пониманием математических феноменов в условиях цифровизации	137
Лю Суин. Особенности изучения и преподавания китайского языка как иностранного	146

CONTENTS

GENERAL EDUCATION

<i>Alekseeva O. V., Alexandrova N. V., Skvortsova T. P., Burtseva D. Ya.</i> Opportunities for personal development of schoolchildren in an immersive educational environment	7
<i>Voevodskaya Ye. A., Kulikova M. A.</i> High school students' culture-specific language competence development at english classes working with a literary text	17
<i>Revyakina V. I., Akulova E. G.</i> Experience in the implementation of the program for accompanying preschoolers with special educational needs	25
<i>Zakharova V. A., Bezukladnikov K. E., Peradze M. B.</i> Individualized interaction in the process of primary school student's functional literacy formation	34
<i>Anufriev S. F.</i> Development of courage and its influence on the quality of sports training of kickboxers in Olympic reserve school	42

TEACHER EDUCATION

<i>Vlasova A. A., Chervonnyy M. A. Elena A. Rumbeshta</i> – educator, teacher, the first Tomsk specialist in the field of theory and methods of teaching physics	49
<i>Igna O. N.</i> Methodical concepts reflecting the genesis of the teacher's professionalism	58
<i>Gazizov T. T., Dolganova N. F., Sartakova E. E.</i> Development of supraprofessional and personal skills of students of pedagogical universities	66
<i>Gubina D. I., Kovaleva A. G.</i> Special features of teaching staff training for foreign language teaching within digitalization in Ural Federal University	76
<i>Dolganova N. F., Sartakova E. E.</i> To the question of the mechanisms of organizational and methodological support of teacher training for work in rural schools by means of the Master's degree of a pedagogical university	84
<i>Chervonnyy M. A., Igna O. N., Yakovlev I. N.</i> Initiatives of future teachers in pedagogical universities	93

HIGHER EDUCATION

<i>Egorova G. I., Chabarovskaya B. M., Egorov A. N., Semukhin S. P.</i> Formation of a culture of sustainable development of a graduate of a school, university as values of personality and society	103
<i>Allamova Sh. Sh.</i> Using blended learning methods for increasing the effectiveness of practical training in higher education	112
<i>Petrova V. A., Engel E. A.</i> Experiment of the algorithm of information risk prevention among students	121
<i>Kozarenko O. M., Skakunova V. A.</i> Distance education in the post-COVID-19 era (on the basis of learning the opinions of foreign language teachers)	129
<i>Melnikov Yu. B., Akhmatov T. D., Danilov T. D.</i> Managing the understanding of mathematical phenomena in the context of digitalization	137
<i>Lyu Suin.</i> Peculiarities of learning and teaching Chinese as a foreign language	146

ОБЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 372.4

<https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-5-7-16>

Возможности развития личности школьников в иммерсивной образовательной среде

**Ольга Вячеславовна Алексеева¹, Наталья Викторовна Александрова²,
Татьяна Петровна Скворцова³, Дарья Ярославовна Бурцева⁴**

^{1, 2, 4} *Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород, Россия*

³ *Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования, Москва, Россия*

¹ roolalex@ya.ru

² natalia_nov75@mail.ru

³ tanechk-a@bk.ru

⁴ darya.burtseva@novsu.ru

Аннотация

Важной задачей отечественной педагогики считается поиск технологий, позволяющих развивать личность не только в познавательной, но и в мотивационно-потребностной и эмоционально-волевой сферах. Доказывается, что в зависимости от вида виртуальной реальности (VR) как особого метода обучения требуется пересмотр роли педагога и условий взаимодействия между учителем и обучающимся с целью освоения последним образовательного содержания.

Представлен обзор отечественного и зарубежного опыта применения технологий виртуальной реальности в образовательной практике. Средствами историко-педагогического анализа доказано, что до настоящего времени в научной литературе не наблюдается лонгитюдных исследований, позволяющих оценить влияние форсированного когнитивного развития на гармонизацию личностного развития детей и интенсивного освоения школьной программы, особенно в дошкольном и младшем школьном возрасте.

В статье раскрывается понятие иммерсивной образовательной среды, отмечается ее влияние на развитие личности обучающегося на различных уровнях общего образования. Обоснован тезис о том, что виртуальная реальность как образовательная технология и особая образовательная среда может быть запрограммирована и воспроизведена с помощью компьютерной программы и способна стимулировать школьников на выполнение определенных учебных действий по заранее запланированному сценарию.

На основании анализа опыта обучения детей в иммерсивных средах авторы отмечают возможности их применения в целях познавательного развития личности школьников на различных уровнях образования.

Описаны представления педагогов начальной и основной школы о развивающих возможностях VR. Раскрыты достоинства применения в образовательном процессе таких иммерсивных технологий, как виртуальные экскурсии, виртуальные квесты и виртуальные лаборатории. Сделаны выводы о возможностях и ограничениях познавательного развития личности школьника в иммерсивных образовательных средах.

Доказано, что виртуальные иммерсивные среды могут с успехом применяться для обучения и развития детей разного возраста. Выделяемые достоинства применения VR в обучении, такие как наглядность, возможность визуализации сложных процессов и явлений, интерактивность и возможность геймификации образовательного процесса и другие, наделяют различные их виды богатыми возможностями в различных сферах развития личности обучающегося.

Ключевые слова: иммерсивный подход в образовании, иммерсивная образовательная среда, виртуальная реальность, развитие личности в обучении, виртуальные лаборатории, виртуальные квесты

Благодарности: Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 23-28-10314, <https://rscf.ru/project/23-28-10314>

Для цитирования: Алексеева О. В., Александрова Н. В., Скворцова Т. П., Бурцева Д. Я. Возможности развития личности школьников в иммерсивной образовательной среде // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2023. Вып. 5 (229). С. 7–16. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-5-7-16>

GENERAL EDUCATION

Opportunities for personal development of schoolchildren in an immersive educational environment

Olga V. Alekseeva¹, Natalia V. Alexandrova², Tatiana P. Skvortsova³, Darya Ya. Burtseva⁴

^{1, 2, 4} Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Veliky Novgorod, Russian Federation

³ Institute of Art Education and Cultural Studies of the Russian Academy of Education, Moscow, Russian Federation

¹ roolalex@ya.ru

² natalia_nov75@mail.ru

³ tanechk-a@bk.ru

⁴ darya.burtseva@novsu.ru

Abstract

An important task of domestic pedagogy is the search for technologies that allow the development of a personality not only in the cognitive, but also the motivational-usual and emotional-volitional spheres. It is proved that, depending on the type of virtual reality (VR) as a special teaching method, it is required to revise the role of the teacher and the conditions of interaction between the teacher and the students in order to master the latter educational content.

A review of domestic and foreign experience in applying virtual reality technologies in educational practice is presented. By the means of historical and pedagogical analysis, it has been proved that to date in the scientific literature there are no longitudinal studies that allow us to assess the influence of forced cognitive development on the harmonization of the personal development of children and the intensive development of the school curriculum, especially in preschool and primary school age.

The article reveals the concept of an immersive educational environment, its influence on the development of the personality of the student at various levels of general education is noted. The thesis is justified that virtual reality as an educational technology and a special educational environment can be programmed and reproduced using a computer program and stimulate schoolchildren to perform certain educational actions according to a pre-planned scenario.

Based on the analysis of the experience of teaching children in immersive environments, the authors note the possibilities of their application for the cognitive development of the personality of schoolchildren at various levels of education.

The ideas of teachers of the primary and basic school on the developmental capabilities of VR are described. The advantages of the application in the educational process of such immersive technologies as virtual excursions, virtual quests and virtual laboratories are disclosed. Conclusions have been drawn about the possibilities and restrictions of cognitive development of the student's personality in immersive educational environments.

It has been proven that in virtual immersive environments can be successfully applied to teaching and developing children of different ages. The virtues of the use of VR in training, such as visualization, the possibility of visualizing complex processes and phenomena, interactivity and the possibility of gaming the educational process, etc. Establish various types of VR with rich capabilities in various fields of personality development.

Keywords: *immersive approach in education, immersive educational environment, virtual reality, personal development in learning, virtual laboratories, virtual quests.*

Acknowledgments: The study was supported by the Russian Science Foundation grant No. 23-28-10314, <https://rscf.ru/project/23-28-10314>

For citation: Alekseeva O. V., Alexandrova N. V., Skvortsova T. P., Burtseva D. Ya. Vozmozhnosti razvitiya lichnosti shkol'nikov v immersivnoy obrazovatel'noy srede [Opportunities for personal development of schoolchildren in an immersive educational environment]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2023, vol. 5 (229), pp. 7–16 (in Russ.). <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-5-7-16>

Введение

Актуальность обращения к теме технологий виртуальной реальности в логике иммерсивного подхода к обучению школьников связана с особенностями современного стремительного научно-

технологического развития и появлением новых средств, обладающих потенциалом повышения эффективности образования.

В новых федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) подчеркивается

важность гармоничного развития личности, готовой к самореализации и выполнению гражданских обязанностей в различных сферах.

Общеизвестно, что мотивационная, эмоциональная и волевая сферы, образующие целостную структуру личности, интенсивно развиваются в младшем школьном возрасте. Вместе с тем доказано, что сложной системной организации данные сферы личности могут достигнуть лишь к концу обучения в начальной школе [1].

Отметим, что существующие федеральные государственные образовательные стандарты базируются на системно-деятельностном подходе. В то же время выполнение обучающимся учебной деятельности системно-усложняющегося характера под контролем учителя позволяет достигать неплохих результатов в развитии познавательной сферы, но недостаточно эффективна в достижении личностных образовательных результатов [1, 2].

Поэтому важной задачей отечественной педагогики считается поиск технологий, позволяющих развивать личность не только в познавательной, но и мотивационно-потребностной и эмоционально-волевой сферах.

Материал и методы

В последние годы появляются исследования, позволяющие говорить о богатых развивающих возможностях новых информационных технологий, к которым относится виртуальная реальность, позволяющая детально и достоверно визуализировать и имитировать реальные объекты и явления, имитирующая как воздействие на изучаемый объект, так и реакции на это воздействие.

В настоящее время виртуальная реальность (VR), с одной стороны, может рассматриваться в зависимости от вида как особый метод обучения, так как требует пересмотра роли педагога и условий взаимодействия между учителем и обучающимся с целью освоения последним образовательного содержания. С другой стороны, понимание, что виртуальная реальность может быть запрограммирована и воспроизведена с помощью компьютерной программы и стимулировать школьников на выполнение определенных учебных действий по заранее запланированному сценарию (т. е. приводить к определенному результату), позволяет отнести VR к образовательным технологиям.

А возможность детальной визуализации, отражения множества объектов и явлений, взаимодействия и изучения закономерностей между ними делает виртуальную реальность и особой образовательной средой.

Результаты и обсуждение

В педагогических работах виртуальными называют некоторые непостоянные, динамические

компьютерные объекты, созданные с применением телекоммуникационных, мультимедийных технологий, сети Интернет, что явно расширяет представление о виртуальной среде, наряду с которой используется понятие иммерсивной среды. Отметим, что виртуальная среда становится иммерсивной только при условии, что обучающийся воспринимает себя включенным, взаимодействующим со средой, обеспечивающей ему чувство присутствия за счет непрерывного потока стимулов и опыта.

За последние годы накоплен опыт экспериментальной проверки эффективности обучения в виртуальных иммерсивных средах обучающихся различного возраста. В настоящее время изучается возможность применения иммерсивных виртуальных сред с целью повышения качества образования, отмечается положительный образовательный эффект от длительного применения виртуальных иммерсивных образовательных сред, приводятся доказательства их преимущества перед естественной образовательной средой.

К достоинствам иммерсивных виртуальных сред Doug A. Bowman, Ryan P. McMahan относят возможность протестировать сгенерированный компьютером мир, как если бы он был реальным, — создавая ощущение присутствия или «присутствия» в уме пользователя [3]. Анализ результатов указанных выше исследований показывает, что к достоинствам виртуальных иммерсивных сред относится возможность реализации обучения в игровой форме, применения теоретических знаний на практике, мультимодальность восприятия объектов, снятие чувства тревожности и страха совершения ошибки за счет отсутствия учителя в зоне видимости, более высокие показатели концентрации внимания, в том числе за счет возможности сокращения дистанции взаимодействия с аватаром учителя или изучаемым объектом.

Интересным эффектом применения виртуальной иммерсивной образовательной среды является так называемый раскрепощающий эффект, возникающий во время «погружения» в образовательное пространство и позволяющий обучающимся преодолеть ощущение контроля и высоких социальных ожиданий от них [4].

Хиллмайр, Цирнвальд, Рейнхольд, Хофер, Рейсс на основании метаанализа публикаций об исследованиях за 20 лет выделили еще один эффект использования виртуальной реальности при обучении естественным наукам: формирование положительного отношения к изучаемому предмету [5].

Метаанализ независимых друг от друга исследований позволяет утверждать, что результаты обучения с использованием цифровых технологий положительны, а иногда превосходят результаты традиционного обучения в классе [6]. Авторы до-

казывают, что при представлении урока в виртуальной иммерсивной реальности учащиеся легче переносят существенную перегрузку по сравнению с тем же уроком в неиммерсивном формате. Вместе с этим повышается самоэффективность учащихся, так как виртуальная иммерсивная реальность позволяет учащимся, выполняя действия в среде с высокой точностью, получить соответствующую обратную связь, т. е. немедленную оценку эффективности действий в виртуальной среде. Так, кажущееся на первый взгляд противоречие в увеличении внешней когнитивной нагрузки и повышении самоэффективности учащихся на практике оказывает стимулирующий обучение эффект.

Изучению самопрезентации и взаимодействия между аватарами виртуальной реальности посвящены исследования Г. Я. Menshikova, О. А. Tikhomandritskaya и др. Преимущества и недостатки VR-общения (виртуального общения) в процессе обучения рассматривались в исследованиях Л. Д. Александровой, И. М. Залялетдиновой, Н. А. Носова, М. В. Чернышевой. Явление гибкости идентичности, трансфера, сдвига идентичности (диссоциация), наличие эффекта растормаживания и др. наряду с возможностью записи и сохранения данных делает виртуальное пространство подходящей средой не только для развития, но и для отслеживания индикаторов развития личности обучающихся.

Ряд работ посвящен определению возможностей изучения человека на основе анализа его цифрового следа и тени [7, 8]. Результаты данных исследований позволяют говорить о необходимости дальнейшего изучения возможностей технологий виртуальной реальности в изучении социальных и психологических явлений. Отметим, что данные исследования дают возможность говорить о конструировании диагностических материалов, позволяющих оценивать различные виды образовательных результатов, что может стать новым направлением в педагогической диагностике.

Анализ педагогической литературы и обзоров программного обеспечения позволяет выделить в качестве основных несколько видов наиболее популярных виртуальных иммерсивных сред: виртуальные тренажеры, виртуальные лаборатории, виртуальные музеи. Виртуальные тренажеры представляют собой симуляцию реальных объектов и условий, предусматривающую определенный сценарий взаимодействия обучающегося с ними. Они нашли массовое применение в сфере профессионального обучения с целью освоения обучающимися различного рода профессиональных компетенций и опыта работы в условиях, приближенных к реальным.

Известны экспериментальные данные успешного применения виртуальных тренажеров уже для обучения пятилетних детей. Например, Г. Фалун показал эффективность тренажеров для формирования у детей представлений о построении рабочих схем различных конструкций, а также для развития функционального понимания различных компонентов электрической цепи. В исследовании отмечается развитие рефлексии детей и абстрактного мышления, которые являются новообразованиями более старшего возраста [9]. Вместе с тем автор оставляет открытым вопрос системности знаний, полученных детьми при обращении к тренажерам, а также о их понимании сущности изучаемых явлений.

Отдельной разновидностью виртуальных тренажеров и симуляторов можно назвать виртуальные экскурсии и виртуальные квесты. Как правило, в отличие от экскурсий последние содержат игровую деятельность в виртуальной трехмерной среде, в процессе которой участнику или участникам необходимо пройти череду каких-либо препятствий для достижения какой-либо цели.

Виртуальные квесты обладают эффектом погружения, иначе говоря, иммерсивностью. За счет иммерсивности и задействования восприятия различной модальности обучающийся с большим интересом включается в решение познавательной задачи, замечает разнообразные закономерности, учится оперировать большим массивом получаемых данных, выделять существенные и несущественные, необходимые и достаточные признаки. Виртуальные квесты позволяют школьнику не только выполнять различные сценарии деятельности с детализированными моделями реальных явлений и объектов, но и оперативно оценивать их результат, за счет чего могут служить как для познавательного развития ребенка, так и для развития его мотивации к обучению.

Стоит заметить, что в отличие от выполнения квестов на уроке виртуальные квесты позволяют нивелировать многие отвлекающие факторы, которые напрямую влияют на процесс усвояемости информации. Наряду с виртуальными тренажерами активно используются в обучении школьников и виртуальные лаборатории. Последние представляют собой не просто симуляторы со сценарием, но модели с динамическими параметрами, на которые может влиять сам обучающийся. Модель учитывает закономерности между объектами и их свойствами. В виртуальных лабораториях содержатся виртуальные инструменты для формализации условий проведения опытов и экспериментов исследователями. Также может содержаться модуль, позволяющий оценить правильность выполнения ла-

бораторных заданий обучающимися и контроль, диагностику освоения материала.

Возможности виртуальных лабораторий в российской системе образования достаточно широко описаны на портале комплексной информационной системы «Государственные услуги в сфере образования в электронном виде». Эффективность их использования в образовании подтверждает систематический анализ исследований, посвященных обучению школьников наукам (например, химии), входящих в международные базы цитирования Web of Science за последние 20 лет [10]. Так, данные о применении виртуальных лабораторий в изучении химии показывают большую эффективность, чем пассивные методы обучения (например, лекции, текст и видео), однако лучшие результаты показываются при сочетании виртуальных лабораторий и традиционных методов. Отметим, что в данных исследованиях зачастую идет речь о применении версий виртуальных лабораторий 3D Desktop, в то время как технология виртуальной иммерсивной реальности только набирает популярность. Эффективность виртуальных лабораторий обеспечивается за счет возможности динамической визуализации на уровне атомов и молекул, а также наличия интерактивной платформы для учащихся.

Основными конкурентами виртуальных лабораторий считаются лаборатории 2D Desktop, которые используются в основном для обеспечения простой динамической визуализации и моделирования химических экспериментов. Они могут отображать легко понятные анимации, объединяющие три уровня химического представления: макроскопический (например, цвет, твердое тело, жидкость), субмикроскопический (например, атомы и молекулы) и символический (например, химическое обозначение). С помощью этих анимаций они помогают учащимся понять химические реакции на уровне взаимодействия атомов и молекул, предлагая преимущество по сравнению с традиционными технологиями обучения. Возможны свободные эксперименты, не требующие реальной лабораторной среды. В отличие от виртуальных лабораторий 3D лаборатория 2D Desktop не может обеспечить реалистичную лабораторную среду и сформировать у обучающихся реальные лабораторные навыки. Таким образом, виртуальные лаборатории можно использовать в качестве эффективного дополнительного инструмента или умеренной альтернативы реальной практической лаборатории.

В отличие от виртуальных лабораторий виртуальные музеи направлены на решение задач культурологического порядка. Как и любой другой музей, виртуальный музей нацелен на сохранение и демонстрацию артефактов, имеющих культурное,

художественное или историческое значение, а также погружение обучающегося в культурно-историческую среду. Как правило, виртуальный музей представляет собой программу, запускаемую при наличии дополнительных визуализирующих устройств: систем виртуальной или дополненной реальности, очков, шлемов, телефонов и др. Самыми распространенными на сегодняшний день являются следующие решения: панорамные фото или видео реального объекта с обзором в 360°; локация, содержащие трехмерные объекты, являющиеся «двойниками» музейных экспонатов или объектов реальной действительности. В отличие от лабораторий и тренажеров виртуальные музеи могут не содержать модулей для оценки образовательных результатов и не требовать симуляции процессов, возникающих при взаимодействии объектов друг с другом. Данный тип виртуальной реальности выдвигает требования только к достоверности и полноте передаваемой информации.

Виртуальный иммерсивный музей может как решать задачи знакомства обучающегося с культурно-историческим наследием прошлого, так и решать задачи изменения представлений о возможных сценариях будущего. Примером последнего является «Музей будущего», спроектированный лабораторией оборонной науки и технологий Великобритании. Особенности музея будущего в данном проекте состоят в том, что создается иммерсивная среда, отображающая технологии и ситуации, которые еще не существуют, но могут быть. Виртуальная реальность позволяет зрителю путешествовать во времени. Пользователям предоставляется три различных возможных, но неопределенных варианта будущего, которые они предвидят [11]. Задача такого музея не только показать вариативность будущего, но раскрыть его зависимость от развития технологий.

Отметим, что наблюдается стойкая тенденция использования виртуальных музеев в современном гуманитарном образовании по всему миру. Динамическая визуализация сложных явлений или абстрактных концепций, имитация виртуальных выставок и повествовательных сценариев, возможные в виртуальном иммерсивном музейном пространстве, повышают обучающий эффект. Таким образом, влияние виртуальных музеев на формирование личностных образовательных результатов сложно переоценить. Вместе с тем крайне важно обращать внимание на эмоциональные состояния и культурно-исторический контекст, в которые погружается ребенок, посещая виртуальные музеи.

Для эффективного развития детей в виртуальных иммерсивных средах необходимо учитывать готовность к их использованию как со стороны учителей, так и со стороны учащихся. Опираясь на

данные международных исследований компьютерной и информационной грамотности обучающихся (ICILS) в семи странах и преподавания и обучения (TALIS) в 45 странах за 2018 г., Herman G. van de Werfhorst, E. Kessenich, S. Geven демонстрируют, что школы и учащиеся по-разному готовы к цифровому образованию. Так, навыки учащихся в данной области тесно связаны с их социально-экономическим положением, так как базовая цифровая инфраструктура с самого начала была неравномерно распределена между детьми из разных демографических групп [12].

Исследования F. Borgonovi, M. Pokropek показывают, что не только использование виртуальной реальности, но и навыки использования информационных технологий в широком понимании повышают успеваемость. В исследовании подчеркивается тенденция неравенства развития данных навыков в зависимости от миграционного происхождения, пола и особенно социально-экономической ситуации. Дети из благополучных семей, не являющиеся мигрантами, а также девочки из других социальных групп легче осваивают цифровые инструменты обучения по сравнению со сверстниками-мальчиками из неблагополучных семей или из семей мигрантов [13]. Данные результаты говорят о том, что для того, чтобы виртуальная реальность стала эффективным средством развития личности школьников, необходимо учитывать, к какой социальной группе относится большинство обучающихся. В классах, в которых преобладают дети из социально неблагополучных или иммигрантских семей, требуется большего удельного количества часов работы в виртуальной иммерсивной среде, для того чтобы она стала привычной для обучения.

Также в рассматриваемом выше исследовании была обнаружена достоверная связь между мотивацией к обучению и использованием цифровых средств обучения, особенно это хорошо заметно на выборке мальчиков. Что говорит о том, что виртуальную иммерсивную среду можно использовать в обучении с целью усилить мотивацию мальчиков к изучению различных предметов. Также ученые отмечают, что эффективность использования цифровых средств и технологий обучения имеет достоверную связь с низким уровнем читательской компетентности. Так как в исследовании говорится о том, что данный факт не может интерпретироваться как причинно-следственная связь, то речь идет о сравнительно большей эффективности использования данных средств в группах учащихся, имеющих низкие показатели читательской грамотности. Таким образом, в группах слабочитающих обучающихся может быть оправдано применение виртуальной иммерсивной образовательной среды для

развития его личности за счет опоры на мультимедальное восприятие ребенком изучаемого объекта или явления. Разумеется, в данном случае речь не идет о полной замене работы с текстовой информацией на VR.

Как было показано выше, важным фактором использования развивающих возможностей виртуальной иммерсивной реальности в обучении школьников является наличие положительного отношения к данному виду образовательной среды у учителей. Международные исследования показывают, что педагоги в целом положительно относятся к использованию цифровых технологий в обучении и в обществе, они уверены в своих собственных навыках. Однако существуют значительные различия в их навыках, а также различия между странами и внутри стран в степени, в которой педагоги используют цифровые технологии в своей работе [14]. Как отмечают авторы, в таких развивающихся странах, как Колумбия, Мексика, существует значительный пробел в использовании технологических достижений в образовании. Обучение идет за счет использования традиционных технологий, VR-решения практически не используются. Для учителей таких стран технологии и методы виртуальной реальности продолжают относиться к категории немыслимого. У учителей не хватает навыков использования не только VR, но и других информационных технологий.

Для выявления отношений отечественных педагогов был проведен опрос 104 учителей, работающих в организациях общего и дополнительного образования. По результатам опроса было выявлено, что положительно настроены на использование виртуальной реальности в российском образовании 93,3 % педагогов. Также 86 человек из них сформулировали достоинства виртуальной иммерсивной образовательной среды по сравнению с традиционным обучением. Результаты исследования представлений учителей о преимуществах и достоинствах VR представлены на рис. 1.

Как показывают результаты опроса, 20 % ответивших учителей считают, что виртуальная иммерсивная среда может стимулировать познавательный интерес и мотивацию детей к обучению. Также лидирующие позиции среди представлений педагогов, говорящих за применение VR, занимают возможность погружения (прочувствование темы и сюжета), или иммерсивность, наглядность, возможность проводить уроки в новом формате и интерактивность.

В то же время опрос позволил выявить у отечественных учителей, как и у их зарубежных коллег, запрос на определение концептуальных основ обучения в виртуальных иммерсивных средах и их сочетания с традиционными методами обучения.

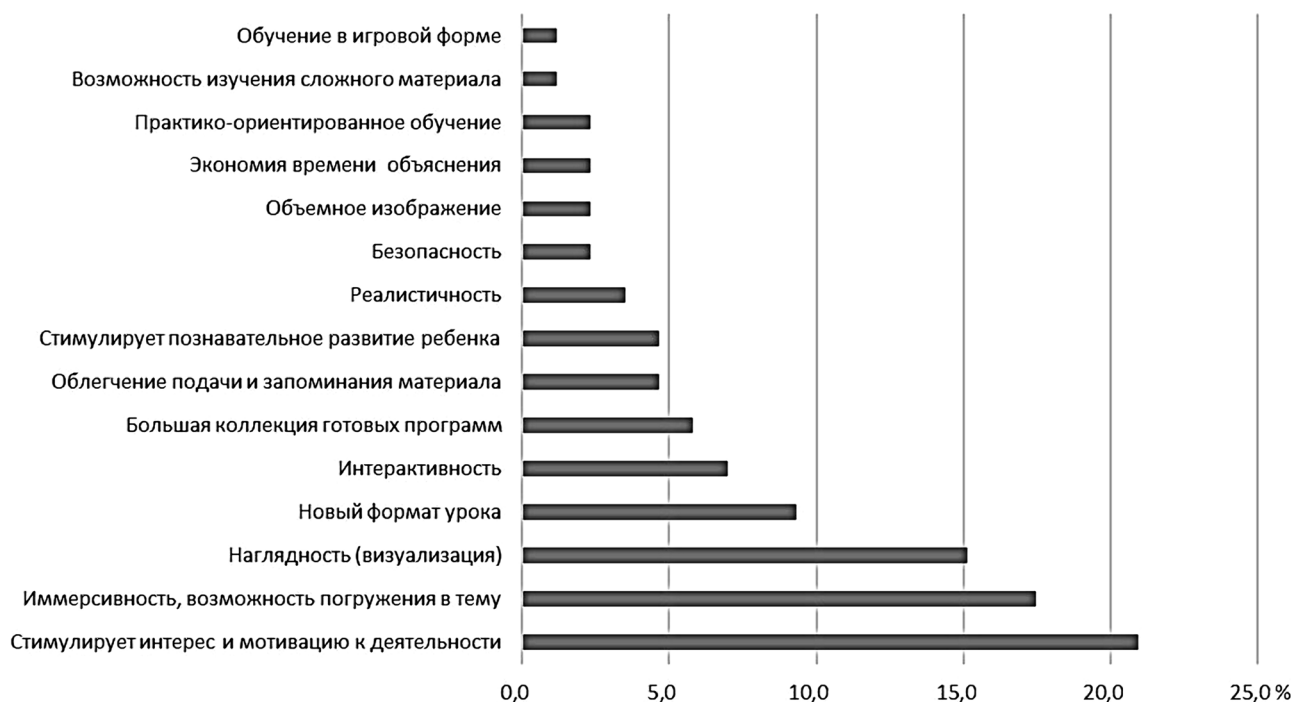


Рис. 1. Представления учителей о преимуществах виртуальной иммерсивной образовательной среды

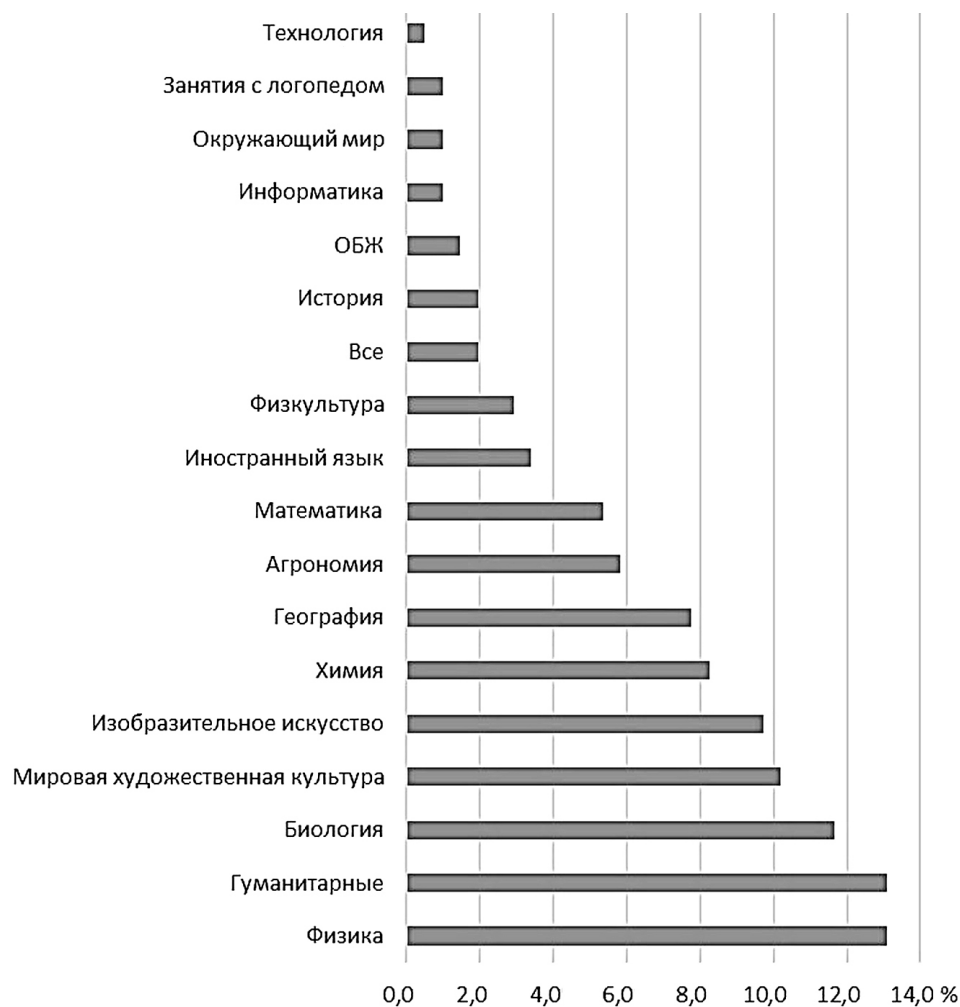


Рис. 2. Представления учителей о возможности преподавания предметов в виртуальных образовательных средах

Также в ходе опроса учителям предлагалось предположить, какие предметы можно преподавать в виртуальной иммерсивной образовательной среде. Ответ предполагал множественный выбор предметов.

Всего учителями было сделано 206 выборов. Результаты опроса представлены на рис. 2 в процентном отношении к максимальному количеству выборов предметов.

Как видно из рис. 2, учителя считают, что наиболее эффективно можно преподавать в виртуальной иммерсивной образовательной среде физику и биологию. В то же время 13 % ответов свидетельствуют, что все гуманитарные предметы также могут быть переложены в VR. Интересно, что сравнительно редкими в изучаемой выборке учителей были представления о том, как виртуальную реальность можно внедрить в преподавание технологии, окружающего мира и информатики.

Учитывая положительное отношение учителей, их представления о применении VR в преподавании буквально всех предметов, отметим важность подготовки учителей к использованию виртуальных иммерсивных образовательных сред в учебном процессе. Использование VR в зависимости от вида, в качестве метода, средства или образовательной технологии позволяет как расширить гра-

ницы изучаемых предметных знаний, так и интенсифицировать развитие различных сфер личности ребенка.

Заключение

Проведенный анализ исследований показал, что виртуальные иммерсивные среды могут с успехом применяться для обучения и развития детей разного возраста. Выделяемые достоинства применения VR в обучении, такие как наглядность, возможность визуализации сложных процессов и явлений, интерактивность и возможность геймификации образовательного процесса и др. наделяют различные виды VR богатыми возможностями в различных сферах развития личности обучающегося.

Вместе с тем отметим, что, к сожалению, до настоящего времени в научной литературе не наблюдается лонгитюдных исследований, позволяющих оценить влияние форсированного когнитивного развития на гармонизацию личностного развития детей и интенсивного освоения школьной программы, особенно в дошкольном и младшем школьном возрасте. Данный факт оставляет открытым вопрос о необходимом психологическом и методическом сопровождении применения VR в обучении детей.

Список источников

1. Степанова Н. А. Особенности интеграции эмоциональной, волевой и мотивационной сфер личности младшего школьника на протяжении обучения в начальной школе // Ученые записки университета Лесгафта. 2011. № 9. С. 134–140.
2. Алексеева О. В., Александрова Н. В., Скворцова Т. П. Возможности развития учебно-познавательной компетентности младших школьников в виртуальной реальности // Научно-педагогическое обозрение. 2022. № 4 (44). С. 16–24. DOI: 10.23951/2307-6127-2022-4-16-24
3. Bowman D. A., McMahan R. P. Virtual Reality: How Much Immersion Is Enough? // Computer. 2007. Vol. 40 (7). P. 36–43. DOI: 10.1109/MC.2007.257
4. O’Beirne R. From Lending to Learning. Chandos Publishing, 2010. 216 p.
5. Hillmayr D., Zierwald L., Reinhold F., Hofer S.I., Reiss K. M. The potential of digital tools to enhance mathematics and science learning in secondary schools: A context-specific meta-analysis // Computers & Education. 2020. Vol. 153. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131520300968> (дата обращения: 17.03.2023). Doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103897
6. Meyer O. A., Omdahl M. K., Makransky G. Investigating the effect of pre-training when learning through immersive virtual reality and video: A media and methods experiment // Computers & Education. 2019. Vol. 140. Doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103603
7. Ватлецов С. Г., Ватлецова Е. К. Цифровой след как цифровая копия человека // Государство и право в изменяющемся мире: правовая система в условиях информатизации общества: материалы IV науч.-практ. конф. с междунар. участием. Н. Новгород: Автор, 2019. С. 365–369.
8. Емелин В. А. Утрата приватности: идентичность в условиях технологического контроля // Национальный психологический журнал. 2014. № 2. С. 19–26. DOI: 10.11621/npj.2014.0203
9. Falloon G. Using simulations to teach young students science concepts: An Experiential Learning theoretical analysis // Computers & Education. 2019. Vol. 135. P. 138–159. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.03.001>
10. Chan Ph., Gerven T. V., Dubois J.-L., Bernaerts K. Virtual chemical laboratories: A systematic literature review of research, technologies and instructional design // Computers and Education Open. 2021. Vol. 2. Doi.org/10.1016/j.caeo.2021.100053
11. Spiers E., Slocombe W., Maltby J., Dedopulos T., Stolze G., Goodenough P., Claridge R., Mason L., Biggs J., Norris J. Estrangement, immersion, and the future: Designing the speculative environments of the virtual reality «Museum of the Future» // Futures. 2022. Vol. 138. Doi.org/10.1016/j.futures.2022.102922.
12. Werfhorst H. G. van de, Kessenich E., Geven S. The digital divide in online education: Inequality in digital readiness of students and schools // Computers and Education Open. 2022. Vol. 3. Doi: 10.1016/j.caeo.2022.100100

13. Borgonovi F., Pokropek M. The evolution of the association between ICT use and reading achievement in 28 countries // *Computers and Education Open*. 2022. Vol. 2. Doi: 10.1016/j.caeo.2021.100047
14. Torres C. E. T., Rodríguez J. C. Educação e Pesquisa Los entornos de aprendizaje immersivo y la enseñanza a ciber-generaciones Immersive learning environments for teaching the cyber generations // *Educação e Pesquisa*. 2019 Vol. 45. Doi: 10.1590/S1678-4634201945187369

References

1. Stepanova N. A. Osobennosti integratsii emotsional'noy, volevoy i motivatsionnoy sfer lichnosti mladshogo shkol'nika na protyazhenii obucheniya v nachal'noy shkole [Features of integration of emotional, strong-willed and motivational spheres of the person of the junior schoolboy throughout training at elementary school]. *Uchenyye zapiski universiteta Lesgafta – Uchenyye zapiski Lesgaft University*, 2011, no. 9, pp. 134–140 (in Russian).
2. Alekseyeva O. V., Aleksandrova N. V., Skvortsova T. P. Development of educational and cognitive competence of younger school-children by the means of virtual reality [Vozmozhnosti razvitiya uchebno-poznavatel'noy kompetentnosti mladshikh shkol'nikov v virtual'noy real'nosti]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 4 (44), pp. 16–24 (in Russian). DOI: 10.23951/2307-6127-2022-4-16-24
3. Bowman D. A., McMahan R. P. Virtual Reality: How Much Immersion Is Enough? *Computer*, 2007, vol. 40 (7), pp. 36–43. DOI: 10.1109/MC.2007.257
4. O'Beirne R. *From Lending to Learning*. Chandos Publishing, 2010. 216 p.
5. Hillmayr D., Ziernwald L., Reinhold F., Hofer S. I., Reiss K. M. The potential of digital tools to enhance mathematics and science learning in secondary schools: A context-specific meta-analysis. *Computers & Education*, 2020, vol. 153. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131520300968> (accessed 17 March 2023). Doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103897
6. Meyer O. A., Omdahl M. K., Makransky G. Investigating the effect of pre-training when learning through immersive virtual reality and video: A media and methods experiment. *Computers & Education*, 2019, vol. 140. Doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103603
7. Vatletsov S. G., Vatletsova Ye. K. Tsifrovoy sled kak tsifrovaya kopiya cheloveka [Digital footprint as a digital copy of a person]. In: *Gosudarstvo i pravo v izmenyayushchetsya mire: pravovaya sistema v usloviyakh informatizatsii obshchestva. Materialy IV nauchno-prakticheskoy konferentsii c mezhdunarodnym uchastiyem* [State and law in a changing world: the legal system in the context of informatization of society. Materials of the IV scientific-practical conference with international participation]. Nizhniy Novgorod, Avtor Publ., 2019. Pp. 365–369 (in Russian).
8. Yemelin V. A. Utrata privatnosti: identichnost' v usloviyakh tekhnologicheskogo kontrolya [Loss of privacy: identity in the context of technological control]. *Natsional'nyy psikhologicheskiy zhurnal – National Psychological Journal*, 2014, no. 2, pp. 19–26. (in Russian). DOI: 10.11621/npj.2014.0203
9. Falloon G. Using simulations to teach young students science concepts: An Experiential Learning theoretical analysis. *Computers & Education*, 2019, vol. 135, pp. 138–159. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.03.001>
10. Chan Ph., Gerven T. V., Dubois J.-L., Bernaerts K. Virtual chemical laboratories: A systematic literature review of research, technologies and instructional design. *Computers and Education Open*, 2021, vol. 2. Doi.org/10.1016/j.caeo.2021.100053
11. Spiers E., Slocombe W., Maltby J., Dedopulos T., Stolze G., Goodenough P., Claridge R., Mason L., Biggs J., Norris J. Estrangement, immersion, and the future: Designing the speculative environments of the virtual reality “Museum of the Future”. *Futures*, 2022, vol. 138. Doi.org/10.1016/j.futures.2022.102922
12. Werfhorst H. G. van de, Kessenich E., Geven S. The digital divide in online education: Inequality in digital readiness of students and schools. *Computers and Education Open*, 2022, vol. 3. doi: 10.1016/j.caeo.2022.100100
13. Borgonovi F., Pokropek M. The evolution of the association between ICT use and reading achievement in 28 countries. *Computers and Education Open*, 2022, vol. 2. Doi:10.1016/j.caeo.2021.100047
14. Torres C. E. T.; Rodríguez J. C. Educação e Pesquisa Los entornos de aprendizaje immersivo y la enseñanza a ciber-generaciones Immersive learning environments for teaching the cyber generations. *Educação e Pesquisa*, 2019, vol. 45. doi:10.1590/S1678-4634201945187369

Информация об авторах

Алексеева О. В., кандидат педагогических наук, Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого (ул. Санкт-Петербургская, 41, Великий Новгород, Россия, 173021).

Александрова Н. В., кандидат психологических наук, доцент, Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого (ул. Санкт-Петербургская, 41, Великий Новгород, Россия, 173021).

Скворцова Т. П., кандидат педагогических наук. Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования (ул. Погодинская, 8, Москва, Россия, 119121).

Бурцева Д. Я., аспирант, заведующий лабораторией Виртуальной и дополненной реальности, Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого (ул. Санкт-Петербургская, 41, Великий Новгород, Россия, 173021).

Information about the authors

Alekseeva O. V., Candidate of Pedagogical Sciences, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University (ul. Sankt-Peterburgskaya, 41, Veliky Novgorod, Russian Federation, 173021).

Aleksandrova N. V., Candidate of Pedagogical Sciences, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University (ul. Sankt-Peterburgskaya, 41, Veliky Novgorod, Russian Federation, 173021).

Skvortsova T. P., Candidate of Pedagogical Sciences, Institute of Art Education and Cultural Studies of the Russian Academy of Education (ul. Pogodinskaya, 8, Moscow, Russian Federation, 119121).

Burtseva D. Ya., postgraduate student, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University (ul. Sankt-Peterburgskaya, 41, Veliky Novgorod, Russian Federation, 173021).

Статья поступила в редакцию 17.03.2023; принята к публикации 01.08.2023

The article was submitted 17.03.2023; accepted for publication 01.08.2023

УДК 372.881.111.1

<https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-5-17-24>

Формирование лингвострановедческой компетенции у учащихся старших классов на занятиях по иностранному языку на основе работы с художественным текстом

Елена Андреевна Воеводская¹, Мария Андреевна Куликова²

^{1,2} *Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, Ярославль, Россия*

¹ *belyakova-yelena@yandex.ru*

² *kulickovamash4@yandex.ru*

Аннотация

Овладение учащимися старших классов знаниями и умениями в рамках лингвострановедческой компетенции на уроках иностранного языка является необходимым компонентом современного школьного образования, нацеленного на формирование языковой личности, готовой к иноязычному общению в условиях поликультурного многоязычного мира.

Цель исследования – разработать методические материалы, которые могут быть использованы учителями английского языка на уроках или в рамках внеурочной деятельности на основе анализа составляющих лингвострановедческой компетенции и подходов к ее формированию.

Материалом исследования послужили научные труды по главным направлениям данного исследования и учебно-методические пособия, используемые в процессе преподавания иностранного языка в старших классах. Эмпирический материал исследования – произведение Л. Кэрролла «Алиса в Стране чудес», на основе которого были разработаны методические материалы, направленные на формирование лингвострановедческой компетенции у учащихся. В ходе исследования использовались методы анализа, синтеза, сравнения, систематизации и обобщения информации в научно-методической литературе, моделирования занятий по иностранному языку и опытного обучения учащихся.

Научная новизна исследования заключается в уточнении структуры и содержания понятия «лингвострановедческая компетенция», особенностей ее формирования у учащихся старших классов, обосновании необходимости введения культурного и исторического контекста времени при работе с иноязычным художественным текстом.

Лингвострановедческая компетенция рассматривается как совокупность теоретического и процессуально-деятельностного компонентов, включающих в себя знание реалий страны изучаемого языка, соответствующих единиц языка, истории, культуры, традиций, и способность пользоваться ими с целью преодоления барьеров в общении и построения эффективной коммуникации.

На основе изучения принципов формирования лингвострановедческой компетенции и подходов к организации данного процесса были сформулированы методические рекомендации для учителей иностранного языка. Например, изучение культуры и языка должно происходить неразрывно, необходимо привлекать разнообразные аутентичные тексты и приемы работы с ними, воспитывать уважительное отношение к иноязычной и родной культурам, уделять достаточно времени для развития умений устной речи.

Практическая значимость заключается в разработанном комплексе методических материалов на основе работы с произведением Л. Кэрролла «Алиса в Стране чудес», которые могут быть использованы другими педагогами.

Ключевые слова: лингвострановедческая компетенция, культура, коммуникация, принцип, подход к обучению, аутентичный текст, иностранный язык

Для цитирования: Воеводская Е. А., Куликова М. А. Формирование лингвострановедческой компетенции у учащихся старших классов на занятиях по иностранному языку на основе работы с художественным текстом // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2023. Вып. 5 (229). С. 17–24. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-5-17-24>

High school students' culture-specific language competence development at English classes working with a literary text

Yelena A. Voevodskaya¹, Mariya A. Kulikova²

^{1,2} Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, Yaroslavl, Russian Federation

¹ belyakova-yelena@yandex.ru

² kulickovamash4@yandex.ru

Abstract

High school students should acquire the knowledge and skills comprising the culture-specific language competence at foreign language classes. It is an important component of modern school education aimed at the development of a linguistic personality ready for communication in a multicultural multilingual world.

The aim of the research is to develop teaching materials which can be used at classes or as extracurricular activities by English teachers on the basis of the analysis of the culture-specific language competence components and approaches to its development.

The material for the developing of theoretical positions was scientific papers on the main directions of this study and educational-methodical manuals used in the process of teaching English in high school. Empirical research material is the book "Alice in Wonderland" by L. Carroll which served the basis for teaching materials elaboration to develop students' culture-specific language competence. In the course of the research, the methods of analysis, synthesis, comparison, systematization and generalization of scientific and methodical literature, modelling English classes and experiential learning are used.

The scientific novelty of the research consists in the clarification of content and structure of the culture-specific competence, peculiarities of its development in high school and justification of the cultural and historical epoch context introduction necessity while working with a literary text.

The culture-specific language competence is considered as a combination of a theoretical and processual-activity components including target language country realia, corresponding language units, history, culture, traditions and customs and the ability to employ this knowledge in order to bridge the language barrier and communicate effectively.

The study of the culture-specific language competence development principles and approaches has resulted in formulating guidelines for foreign language teachers. For example, language and culture acquisition must happen inseparably; it is essential to employ various authentic texts and exercises, cultivate respect for native and foreign cultures, devote enough time to oral speech skills development. The practical value consists in the developed training materials based on the book "Alice in Wonderland" by L. Carroll which can be used by other teachers.

Keywords: culture-specific language competence, culture, communication, principle, approach to teaching, authentic text, foreign language

For citation: Voevodskaya Ye. A., Kulikova M. A. Formirovaniye lingvostranovedcheskoy kompetentsii u uchashchikhsya starshikh klassov na zanyatiyakh po inostrannomu yazyku na osnove raboty s khudozhestvennym tekstem [High school students' culture-specific language competence development at english classes working with a literary text]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2023, vol. 5 (229), pp. 17–24 (in Russ.). <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-5-17-24>

Введение

Формирование лингвострановедческой компетенции на занятиях по иностранному языку является важной составляющей современного образования. Человек, понимающий особенности менталитета, быта, реалий людей другого государства, становится полноценным субъектом межкультурной коммуникации. Данные знания и умения особенно важны в контексте специфики века, в котором мы живем. Процесс глобализации уже давно распространяется по всему миру. Особенно данный процесс проявляется в культурном плане. Все люди следят за мировыми трендами, изменениями в различных областях массовой культуры. Может

показаться, что в наше время все жители разных стран интересуются одним и тем же, общаются и думают одинаково. Однако это не так, поскольку национальные особенности каждого из народов формировались много веков и не искоренились. Для того чтобы понять менталитет народа, нужно углубиться в его историю. Особенно это важно для людей, изучающих иностранный язык. Многие лексические, эмоциональные компоненты могут быть неправильно поняты без знания культуры народа. Тем самым отсутствие учета специфики иноязычной культуры ведет к проблемам в межкультурной коммуникации. Проблема подготовки обучающихся к межкультурному диалогу в услови-

ях поликультурного многоязычного мира является актуальной для современной лингводидактики [1, с. 300].

Цель исследования – разработать методические материалы, которые могут быть использованы учителями английского языка на уроках или в рамках внеурочной деятельности на основе анализа составляющих лингвострановедческой компетенции и подходов к ее формированию.

Материал и методы

Материалом исследования послужили научные труды по главным направлениям данного исследования (Л. В. Великолуг, Е. Я. Григорьевой, Е. И. Черкашиной, Н. В. Ефремовой, Г. В. Елизаровой, О. Б. Копосовой, А. В. Кузнецовой, С. В. Чернышова, Н. В. Пыхиной, С. С. Скляр, Ж. М. Сухоховской, Е. В. Тройниковой) и учебно-методические комплексы (УМК) по английскому языку для 10–11-х классов (серия «Звездный английский»), используемые в процессе преподавания иностранного языка в старших классах. Эмпирический материал исследования – произведение Л. Кэрролла «Алиса в Стране чудес», на основе которого были разработаны методические материалы, направленные на формирование лингвострановедческой компетенции у учащихся. В ходе исследования использовались методы анализа, синтеза, сравнения, систематизации и обобщения информации в научно-методической литературе, моделирования занятий по иностранному языку и опытного обучения учащихся.

Результаты и обсуждение

Термин «Лингвострановедение» был введен в научный обиход Е. М. Верещагиным и В. Г. Костомаровым [2], которые дали определение данному понятию с методологической точки зрения, указывая на то, чему следует обучать учеников. Предметом изучения является историческое развитие и настоящая реальность конкретной страны, а также особенности культуры. Ж. М. Сухоховская рассматривает лингвострановедение как учебную дисциплину и включает в ее объект три разные сферы: лексику, методы преподавания и культурную составляющую [3, с. 281].

Если обращаться к определению лингвострановедческой компетенции, то некоторые авторы рассматривают ее как отдельную, самостоятельную компетенцию, другие же считают ее составляющей большого блока социокультурной компетенции. Так, говоря о первом подходе, Н. В. Пыхина в своей статье определяет лингвострановедческую компетенцию как совокупность концептов, связанных с основными традициями, обычаями и реалиями страны изучаемого языка, которые позволяют

эффективно решить коммуникативную задачу [4]. Г. В. Елизарова выделяет более широкую социокультурную компетенцию, в состав которой входит обществоведческая, лингвострановедческая и социолингвистическая компетенции [5, с. 223]. С. С. Скляр в своей работе выделяет в структуре социокультурной компетенции такие составляющие, как знания о государстве изучаемого языка, умение извлекать из единиц языка необходимую информацию для использования в конкретной коммуникативной ситуации, учет особенностей иноязычного мышления, способность применять компоненты лингвострановедения (безэквивалентная лексика, невербальные средства общения, фоновые знания) в диалоге культур [6, с. 183]. Итак, в обоих подходах акцент делается на получении определенных знаний о культуре, истории страны для последующей успешной коммуникации.

О. Б. Копосова и А. В. Малев в своей статье выделяют теоретический и процессуально-деятельностный компоненты содержания лингвострановедческой компетенции. К теоретическому компоненту относится знание фоновой и безэквивалентной лексики, этикетных формул, различных реалий (географических, исторических, экономических и т. д.), истории культуры и науки, традиций, аспектов повседневной жизни зарубежного сверстника. Процессуально-деятельностная составляющая включает речевые навыки и речевые умения. Ученик должен обладать следующими речевыми навыками: актуализацией в памяти фоновой и безэквивалентной лексики, грамматически правильным сочетанием лексических единиц, владением формулами речевого этикета, навыком компенсирования речевых лакун. К речевым умениям относятся такие составляющие, как осмысленное чтение текстов национально-культурного содержания и их интерпретация, выражение своего мнения об особенностях страны изучаемого языка, преодоление барьеров в общении и коммуникативном поведении с представителем другой лингвокультуры [7, с. 169].

С точки зрения развития коммуникативных навыков С. В. Чернышов и А. В. Кузнецова утверждают, что лингвострановедческая компетенция «рассматривается сегодня прежде всего как способность выступать равноправным участником полилога культур, способность достойно представлять свою страну, свой язык в социальном взаимодействии с субъектами других лингвокультурных сообществ» [8, с. 42]. Это означает, что на продвинутом этапе обучения должно произойти формирование ученика как полноценного субъекта межкультурной коммуникации.

Таким образом, лингвострановедческая компетенция – это знания об особенностях страны

изучаемого языка с точки зрения различных реалий. Сформированные знания и умения в рамках данной компетенции проявляются в осознанном подходе к языковой составляющей, в способности видеть за лингвистическими единицами речи цельную картину культуры и быта народа. Впоследствии развиваются особые навыки коммуникации на межкультурном уровне, которые способствуют становлению вторичной языковой личности.

Итак, перейдем непосредственно к вопросу о том, как сформировать лингвострановедческую компетенцию. В методике выделяются определенные принципы в преподавании лингвострановедческого материала. Н. И. Ефремова выделяет пять методологических принципов формирования лингвострановедческой компетенции [9, с. 81]. Первый принцип утверждает, что общественная природа языка должна являться способом приобщения учащегося к новой действительности. Изучая иностранный язык, люди должны в какой-то степени почувствовать себя причастными к жизни другого народа. Под вторым принципом понимается процесс усвоения культуры, ценностей другой страны через преподавание языка. Следующий принцип направлен на формирование положительного отношения учащегося к народу страны изучаемого языка. В четвертом принципе раскрывается требование к цельности процесса преподавания иностранного языка, что выражается в специальном подборе дидактического материала. Последний принцип состоит в обязательности включения в преподавание иностранного языка филологического аспекта. Он включает в себя ознакомление с фольклором, литературой, особенностями речи другого языка.

Также данную проблему рассматривает Л. В. Великолуг [10, с. 180]. Исследователем подчеркивается принцип лингвокультурной толерантности. На самом деле это очень значимая составляющая, так как важно не только рассказать об особенностях народа, но и воспитать уважительное отношение к нему. Особенно следует избегать стереотипных суждений, мифов. Нужно донести до учащихся мысль о том, что каждая культура уникальна и ценна. Следующим интересным в плане изучения является принцип вариативности, который подразумевает рассмотрение различных аспектов культуры, например гендерного, религиозного. Также автор выделяет принцип этнографичности, предполагающий воспитание в учениках исследователя, аналитика в сфере истории страны изучаемого языка. Это важно с точки зрения того, что человек в процессе изучения языка должен научиться делать собственные выводы, давать адекватную оценку, а не основываться на суждениях, построенных на стереотипах. Далее важным с методической точки зрения является

принцип расширенного содержания и разнообразия тем. Следование данному положению поможет в развитии положительной мотивации у учеников. Например, можно включить в изучение такие темы, как различные аспекты повседневной жизни, достопримечательности, известные личности. Еще одним значимым с точки зрения преподавания является принцип проблемности, согласно которому ученикам должны предлагаться задания на анализ различного рода информации, так как это помогает развить не только аналитическое мышление, но и коммуникативные навыки. Последний важный принцип, который бы нам хотелось выделить, – принцип культурной рефлексии. Ученик в ходе изучения языка должен осознать себя частью многокультурного мира, проводить параллели между особенностями своей страны и другой.

По нашему мнению, основными из вышеперечисленных принципов преподавания лингвострановедческого материала являются знакомство и формирование полного понимания учеником современной действительности, особенностей развития культуры страны изучаемого языка, привитие уважительного, толерантного отношения к национальным особенностям посредством включения языковых компонентов речи и разнообразных тем, отражающих специфику страны.

Кроме того, существуют различные подходы к преподаванию лингвострановедения. По мнению Е. Я. Григорьевой и Е. И. Черкашиной, выделяются два подхода: лингвистический и методический. Лингвистический подход предполагает анализ единиц языка, то есть безэквивалентной лексики, фоновых знаний, невербальных средств общения. При методическом подходе знания извлекаются из специальных текстов. Овладение новыми знаниями происходит при анализе и прочтении текста [11, с. 137].

В данном исследовании мы рассматриваем именно художественный текст как ведущее средство формирования лингвострановедческой компетенции. При этом важно преобразовать материал так, чтобы упор делался на развитие устной речи. Сначала предлагается текст для его прочтения и перевода. Далее можно поработать над более детальным анализом текста, освоением новой лексики. Преподаватель может подготовить вопросы к тексту, на которые учащиеся должны ответить, используя необходимый лексический запас. Также существуют приемы: «закончить предложение», «согласиться или опровергнуть утверждение», «вставить пропущенные слова». После этого необходимо закрепить изученную лексику. В этих целях рекомендуется привлечь учеников к составлению диалогов. После отработки в парах ученики

демонстрируют учителю результат проделанной работы.

После осмысления и анализа текста следует этап монологической речи. Ученик не должен просто бездумно заучивать текст, а именно стараться пересказать своими словами, при этом понимая логику рассказа и используя новую лексику. Также есть ряд упражнений на развитие данного навыка: описание фотографии, составление собственного рассказа по образцу прочитанного. Отдельно можно поработать с аутентичными текстами. Особый интерес вызывают материалы, связанные с повседневной жизнью англичан: вывески, объявления, реклама, карты, отрывки из художественных произведений.

В ходе исследования был проанализирован УМК «Звездный английский» (Starlight) для 10–11-х классов [12–14] на предмет наличия лингвострановедческого материала и используемых методов для подачи информации данного типа. По результатам анализа можно выделить следующие достоинства. Во-первых, есть отдельный раздел, направленный на изучение культуры англоязычных стран с точки зрения повседневной жизни, искусства и литературы (Across Cultures). Во-вторых, в учебнике и в рабочей тетради представлено много интересных и познавательных текстов о повседневной жизни, традициях, культуре англоговорящих стран. В-третьих, упражнения с лингвострановедческим содержанием также направлены на формирование фонетических, лексических, грамматических, аудиальных навыков. В-четвертых, учебник соответствует требованиям ФГОС; темы актуальны, построены с учетом возрастных особенностей.

Также нами были выявлены некоторые недостатки. Во-первых, упражнения к текстам типовые и однообразные, мало творческих, интерактивных заданий. Во-вторых, при анализе текстов не вводится культурный или исторический контекст времени.

Для устранения данных недостатков мы предлагаем использовать разработанные нами фрагменты по произведению Л. Кэрролла «Алиса в Стране чудес» [15]. В основе данных фрагментов лежит главным образом филологический подход к преподнесению лингвострановедческого материала, при котором ученики самостоятельно извлекают информацию о различных реалиях с помощью анализа источников, лингвистических единиц. Главным является принцип усвоения культуры и ценностей страны изучаемого языка. Посредством различных методов работы с художественным произведением ученики погружаются в другие реалии, учатся видеть за текстом историческую и культурную подоплеку. Также в разработку заложен принцип этнографичности, в рамках которого ученики

должны будут проводить самостоятельные мини-исследования для описания особенностей бытовой жизни англичан Викторианской эпохи. Кроме того, был учтен принцип вариативности, потому что жизнь англичан через произведение раскрывается с бытового, культурного, исторического аспектов. Также при разработке занятий мы избегали использования различных стереотипов и мифов, старались показать особенности реалий Великобритании XIX в. с разных сторон, преследуя при этом цель формирования уважительного отношения к культурному наследию страны изучаемого языка. Задания могут выполняться учащимися рассредоточенно на учебных занятиях в течение учебного года или концентрированно в рамках внеурочной деятельности, например в форме игры по станциям, чтобы замотивировать учеников не только ознакомиться с данным произведением, но и изучить культуру Великобритании XIX в.

Вступительное слово: Today we will travel to two worlds at once – to the world of wonderland and Victorian England. How is it possible? What do you remember from this fairy tale? Probably, when you read «Alice’s adventure in Wonderland», you think that the whole thing is absurd. But in fact, these things are the reflection of the Victorian England culture. Today we will look through the oddities of ordinary things. I suggest visiting each of the corners of Wonderland.

Отрывок 1 «Down the Rabbit-hole»

Ученикам дается **отрывок из книги** для прочтения. Нужно выделить необычные, странные вещи.

«There was nothing so very remarkable in that; nor did Alice think it so very much out of the way to hear the Rabbit say to itself, “Oh, dear! Oh, dear! I shall be too late!” but when the Rabbit actually took a watch out of its waistcoat-pocket, and looked at it, and then hurried on, Alice started to her feet, for it flashed across her mind that she had never before seen a rabbit with either a waistcoat-pocket or a watch to take out of it» [15].

Педагог обращает внимание учеников на то, что у кролика есть часы, по которым он сверяет время. После этого дается следующая **историческая справка:** The white rabbit is late for a certain reason. In the late 19th century every English city lived by its own clock. Only in 1880, Parliament adopted a law to which the English began to live according to a single time. Then, as you all know, Alice ran after the rabbit and fell into the pit. Alice was falling for a long time, during which she managed to speculate on many issues. Let’s also answer Alice’s questions.

1) «Down, down, down. Would the fall never come to an end? “I wonder how many miles I’ve fallen by this time?” she said aloud. “I must be getting somewhere

near **the centre of the earth**. Let me see: that would be four thousand miles down, I think» [15].

Вопрос: What is in the center of the earth? Is it possible to get there?

Комментарий учителя с исторической справкой: At the time Alice lived, it was not proved yet that there is a red-hot core in the center of the Earth. It was assumed that huge cavities were hidden inside, and people could fall into them through the mouth of a volcano.

2) «I wonder if I shall fall right through the earth! How funny it'll seem to come out among the people that walk with their heads downwards! The Antipathies, I think!» [15].

Вопрос: What are Antipathies?

Комментарий учителя с исторической справкой: If Alice had flown through the Earth, she would have gone to the Antipodes Islands. It is a small archipelago to the southeast of New Zealand.

3) When Alice fell into a half-asleep state, she was thinking: 'Do cats eat bats? 'Do bats eat cats?' [15].

Комментарий учителя с исторической справкой: In fact, this is not a strange question of a little girl. It is a game that Lewis Carroll liked playing with girls. Participants chose two words of the same length and took turns selecting a word chain, each time changing only one letter. The winner was the one who would perform the transformation in the shortest way. Let's play this game.

Отрывок 2 «The Rabbit Sends in a Little Bill»

Ученики читают отрывок: «Very soon the Rabbit noticed Alice, as she went hunting about, and called out to her in an angry tone, "Why, Mary Ann, what are you doing out here? Run home this moment, and fetch me a pair of gloves and a fan! Quick, now!"... "He took me for his housemaid" she said to herself as she ran. "How surprised he 'll be when he finds out who I am! But I'd better take him his fan and gloves – that is, if I can find them"» [15].

Комментарий учителя с исторической справкой: As you noticed, the White Rabbit confused Alice with the maid and named her Mary Ann. Mary Ann is a typical name for a Victorian English maid. Each house had special books explaining how to run a household. It is written to whom how many servants to have.

Задание: Fill in the typical housemaid's daily routine using the ideas in the box:

Put clean towels etc. Out, answered calls from mistress. Cleaned the bedroom, made beds, emptied slops and refilled the coal buckets. Swept staircases. Tidied bedrooms whilst guests were at dinner. Re-lit bedroom fires. Cleaned glass and china in the drawing and dining room. Made up bedroom fires for the night.

A typical housemaid's day from a Victorian diary

Average yearly wage 12–25 pounds

6.00 a.m. Woke up, swept state rooms, cleaned fireplaces, took hot water upstairs.

8.00 a.m. Breakfast in Servants' Hall.

8.30 a.m.

1.00 p.m. Took hot water upstairs for family to wash before lunch.

1.30 p.m. Servant's lunch.

2.00 p.m. Returned to bedrooms to empty water. Dusted and tidied.

4.00 p.m.

5.00 p.m.

7.00 p.m. Took up more hot water. Lit lamps.

8.00 p.m.

10.00 p.m.

11.00 p.m. Answered requests from guests for drinks of water

11.30 p.m. Retired at last

Отрывок 3 «A Mad Tea-Party»

Вступительное слово учителя: The road in the next direction was suggested to Alice by a Cheshire cat, whom she met at the Duchess's house.

Отрывок для прочтения: «"In that direction," the Cat said, waving its right paw round, "lives a Hatter: and in that direction," waving the other paw, "lives a March Hare. Visit either you like: they 're both mad." "But I don't want to go among mad people," Alice remarked. "Oh, you can 't help that," said the Cat: "we're all mad here. I'm mad. You're mad"» [15].

Комментарий учителя со справкой: In England they say: «Mad as a hatter». Many Victorian hatters were really out of their minds. Mercury was used in the processing of felt from which hats were made from. This dangerous substance caused poisoning, so almost all workers suffered from seizures, hallucinations and mental disorders.

Задание: Probably you all know the riddle that the hatter asked Alice: «Why is a raven like a writing-desk?». I suggest you also puzzle over the riddles of the Victorian era.

1) Riddle me, riddle me, what is that Over the head and under the hat? (Hair)

2) A flock of white sheep On a red hill; Here they go, there they go, Now they stand still! (The teeth and gums)

3) I've seen you where you never was, And where you never will be; And yet you in that very same place May still be seen by me. (The reflection of a face in a looking-glass)

4) Black within, and red without, Four corners round about. (A chimney)

Всего в ходе исследования было разработано 10 фрагментов занятий, построенных на чтении отрывков из книги и выполнении различных зада-

ний. Читая отрывки один за другим, ученики углубляются не только в содержание сказки, но и в историческую подоплеку данного произведения. Акцент сделан на раскрытие бытовой жизни англичанина XIX в., о которой старшеклассники не прочитают в учебниках истории. Однако информация не предоставляется в готовом виде, ученикам нужно самим найти ответы на проблемные вопросы. Историческая справка дается учителем только в конце каждого из этапов. В целом работа с художественным текстом, на наш взгляд, сможет разнообразить учебный процесс, замотивировать учеников на дальнейшее самостоятельное изучение истории Великобритании, расширение кругозора.

Таким образом, научная новизна исследования заключается в уточнении структуры и содержания понятия «лингвострановедческая компетенция», особенностей ее формирования у учащихся старших классов, обосновании необходимости введения культурного и исторического контекста времени при работе с иноязычным художественным тек-

стом. Практическая значимость заключается в разработанном комплексе методических материалов на основе работы с произведением Л. Кэрролла «Алиса в Стране чудес», которые могут быть использованы другими педагогами.

Заключение

Исходя из всего сказанного выше, можно заключить, что формирование лингвострановедческой компетенции является обязательным аспектом современного образования в области иностранного языка. Процесс изучения становится более осознанным, ученик становится полноценным субъектом межкультурной коммуникации. Современной методикой разработаны различные принципы, подходы в обучении лингвострановедческому материалу. Необходимо включать в процесс обучения больше интерактивных методов, направленных на развитие коммуникативных навыков, для того чтобы повышать не только эффективность, но и мотивацию.

Список источников

1. Тройникова Е. В. Субъект межкультурного взаимодействия: диалоговая трансформация образовательного конструкта // *Язык и культура*. 2022. № 59. С. 298–319. DOI: 10.17223/19996195/59/17
2. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. *Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного*. М.: МГУ, 1973. 232 с.
3. Сухоловская Ж. М. Обучение лингвострановедению с использованием интернет-ресурсов (на примере английского языка) // *Вестник Университета*. 2014. № 10. С. 280–282.
4. Пыхина Н. В. Проблема педагогических условий формирования лингвострановедческой компетенции младших школьников // *Вестник Вятского государственного гуманитарного университета*. 2009. № 4–3. С. 137–140.
5. Елизарова Г. В. *Культура и обучение иностранным языкам: учебное пособие*. СПб.: КАРО, 2005. 351 с.
6. Скляр С. С. Лингвострановедческий материал как средство повышения мотивации к изучению иностранного языка // *Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения*. 2009. № 6–2. С. 180–185.
7. Копосова О. Б., Малёв А. В. Реализация лингвострановедческого аспекта обучения иностранному языку в старшей школе в условиях межкультурной парадигмы // *Проблемы современного педагогического образования*. 2020. № 68–2. С. 167–171.
8. Кузнецова А. В., Чернышов С. В. Теоретическая модель иноязычной межкультурной компетенции старшеклассников // *Педагогика. Вопросы теории и практики*. 2020. Т. 5. № 1. С. 41–45.
9. Ефремова Н. В. Роль лингвострановедения в преподавании немецкого языка // *Теоретические и практические предпосылки подготовки полилингвальных специалистов в УВО: сб. науч. ст. по материалам VI Междунар. науч.-практ. онлайн-семинара (вебинара)*, Могилев, 3 апреля 2020 г. Могилев: МГУ имени А. А. Кулешова, 2020. С. 80–83.
10. Великолуг Л. В. Лингвокультурологические принципы обучения иностранным языкам // *Лингвострановедение: методы анализа, технологии обучения*. Ч. 1: Языки в аспекте лингвострановедения. М.: МГИМО (У), 2019. С. 180–182.
11. Григорьева Е. Я., Черкашина Е. И. Реализация лингвокультурологического подхода к преподаванию романских языков в системе подготовки магистратуры // *Рема. Rhema*. 2019. № 3. С. 133–147. DOI: 10.31862/2500-2953-2019-3-133-147
12. *Английский язык. 10-й класс: учебник для общеобразовательных организаций: углубленный уровень* / К. М. Баранова, Д. Дули, В. В. Копылова и др. М.: Express Publishing: Просвещение, 2019. 200 с.
13. *Английский язык. 10 класс: рабочая тетрадь* / К. М. Баранова, Д. Дули, В. В. Копылова и др. М.: Express Publishing: Просвещение, 2016. 112 с.
14. *Английский язык. 11 класс: учебник для общеобразовательных организаций: углубленный уровень* / К. М. Баранова, Д. Дули, В. В. Копылова и др. М.: Express Publishing: Просвещение, 2019. 215 с.
15. Carrol L. *Alice's adventures in Wonderland*. URL: <https://www.gutenberg.org/files/11/11-h/11-h.htm> (дата обращения: 15.11.2022).

References

1. Troynikova E. V. Sub'ekt mezhkul'turnogo vzaimodeystviya: dialogovaya transformatsiya obrazovatel'nogo konstrukta [The subject of intercultural interaction as an educational construct: vectors of dialogue transformation]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2022, no. 59, pp. 298–319 (in Russian). DOI: 10.17223/19996195/59/17

2. Vereshchagin E. M., Kostomarov V. G. *Yazyk i kul'tura: lingvostranovedeniye v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo* [Language and culture: Linguistic and cultural studies in teaching Russian as a foreign language]. Moscow, Moscow State university Publ., 1973. 232 p. (in Russian).
3. Sukholovskaya Zh. M. Obucheniye lingvostranovedeniya s ispol'zovaniyem internet-resursov (na primere angliyskogo yazyka) [Internet resources in teaching language and culture studies]. *Vestnik Universiteta*, 2014, no. 10, pp. 280–282 (in Russian).
4. Pykhina N. V. Problema pedagogicheskikh usloviy formirovaniya lingvostranovedcheskoy kompetentsii mladshikh shkol'nikov [The problem of the pedagogical conditions of the linguistic country studies competence formation of primary schoolchildren]. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta – VSHU Bulletin*, 2009, no. 4-3, pp. 137–140 (in Russian).
5. Elizarova G. V. *Kul'tura i obucheniye inostrannym yazykam: uchebnoye posobiye* [Culture and teaching foreign languages: textbook]. Saint Petersburg, KARO Publ., 2005. 351 p. (in Russian).
6. Sklyar S. S. Lingvostranovedcheskiy material kak sredstvo povysheniya motivatsii k izucheniyu inostrannogo yazyka [Linguistic and culture-study material as a means of improving foreign language learning motivation]. *Psikhologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya – Psychology and pedagogics: methodology and problems of practice implementation*, 2009, no. 6-2, pp. 180–185 (in Russian).
7. Kuposova O. B., Malyov A. V. Realizatsiya lingvostranovedcheskogo aspekta obucheniya inostrannomu yazyku v starshey shkole v usloviyakh mezhekul'turnoy paradigmy [The implementation of linguistic and culture study aspect of teaching foreign languages in high school in conditions of the intercultural paradigm]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya – Problems of modern pedagogical education*, 2020, no. 68-2, pp. 167–171 (in Russian).
8. Kuznetsova A. V., Chernyshov S. V. Teoreticheskaya model' inoyazychnoy mezhekul'turnoy kompetentsii starsheklassnikov [Theoretical model of senior pupils' intercultural foreign language competence]. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki – Pedagogy. Theory and Practice*, 2020, vol. 5, no. 1, pp. 41–45 (in Russian).
9. Efremova N. V. Rol' lingvostranovedeniya v prepodavanii nemetskogo yazyka [The role of linguistic and culture study in teaching German]. In: *Teoreticheskiye i prakticheskiye predposylki podgotovki polilingval'nykh spetsialistov v UVO: sbornik nauchnykh statey po materialam VI Mezhdunarodnogo nauchno-prakticheskogo onlayn-seminara (vebinara)* [Theoretical and practical premises of teaching polylingual specialists at universities: a collection of scientific articles by the materials of VI International scientific-practical online seminar (webinar)]. Mogilev, MSU named after A. A. Kuleshova Publ., 2020. Pp. 80–83 (in Russian).
10. Velikolug L. V. Lingvokul'turologicheskiye printsipy obucheniya inostrannym yazykam [Linguistic and culture study principles of teaching foreign languages]. In: *Lingvostranovedeniye: metody analiza, tekhnologii obucheniya. Ch.1. Yazyki v aspekte lingvostranovedeniya* [Linguistic and culture study: methods of analysis, technologies of teaching. Chapter 1. Languages in the aspect of linguistic and culture study]. Moscow, MGIMO Publ., 2019. Pp. 180–182 (in Russian).
11. Grigor'eva E. Ya., Cherkashina E. I. Realizatsiya lingvokul'turologicheskogo podkhoda k prepodavaniiu romanskikh yazykov v sisteme podgotovki magistratury [Implementation of the linguistic and cultural approach to teaching Romanic languages in the system of master degree preparation]. *Rema – Rhema*, 2019, no. 3, pp. 133–147 (in Russian). DOI: 10.31862/2500-2953-2019-3-133-147
12. Baranova K. M., Duli D., Kopylova V. V. et al. *Angliyskiy yazyk. 11 klass: uchebnik dlya obshcheobrazovatel'nykh organizatsiy: uglublennyy uroven'* [The English language. Grade 10: coursebook for schools]. Moscow, Express Publishing, Prosveshcheniye Publ., 2019. 200 p.
13. Baranova K. M., Duli D., Kopylova V. V. et al. *Angliyskiy yazyk. 10 klass: rabochaya tetrad'* [The English language. Grade 10: workbook]. Moscow, Express Publishing, Prosveshcheniye Publ., 2016. 112 p.
14. Baranova K. M., Duli D., Kopylova V. V. et al. *Angliyskiy yazyk. 11 klass: uchebnik dlya obshcheobrazovatel'nykh organizatsiy* [The English language. Grade 11: coursebook for schools]. Moscow, Express Publishing, Prosveshcheniye Publ., 2019. 215 p.
15. Carrol L. *Alice's adventures in Wonderland*. URL: <https://www.gutenberg.org/files/11/11-h/11-h.htm> (accessed 15 November 2022).

Информация об авторах

Воеводская Е. А., кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского (ул. Республиканская, 108, Ярославль, Россия, 150000).

Куликова М. А., студент, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского (ул. Республиканская, 108, Ярославль, Россия, 150000).

Information about the authors

Voevodskaya Ye. A., Candidate of Pedagogical Science, Associate Professor, Head of the Foreign Languages Department, Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky (ul. Respublikanskaya, 108/1, Yaroslavl, Russian Federation, 150000).

Kulikova M. A., undergraduate student, Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky (ul. Respublikanskaya, 108/1, Yaroslavl, Russian Federation, 150000).

Статья поступила в редакцию 25.01.2023; принята к публикации 01.08.2023

The article was submitted 25.01.2023; accepted for publication 01.08.2023

УДК 37.013; 373.2.01

<https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-5-25-33>

Опыт реализации программы педагогического сопровождения дошкольников с особыми образовательными потребностями

Валентина Ивановна Ревякина¹, Елена Геннадьевна Акулова²

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

¹ revyakinavi@tspu.edu.ru

² lega0580@yandex.ru

Аннотация

В статье проанализировано современное состояние муниципальных дошкольных организаций. Указана государственная законодательная документальная база, определяющая приоритетные задачи дошкольного образования. Определен социальный заказ на внедрение инклюзивного образования в дошкольные и общеобразовательные организации. Отмечены нарастающие тенденции увеличения в детских садах детей с проблемами физического и психического здоровья, обуславливающие особые образовательные потребности этих детей. Выявлены дефициты соответствующих инклюзивных компетенций у педагогического состава детских садов. Рассмотрены такие социально-педагогические проблемы, как явное неприятие воспитателями и родителями идеи совместного пребывания в детском саду детей нормотипичных и детей, имеющих ограниченные возможности здоровья (ОВЗ). Подчеркнута необходимость создания дошкольных групп комбинированной направленности и обеспечения результативного педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями.

Изучение опыта педагогического сопровождения позволило выявить основные профессионально-личностные затруднения воспитателей в группах комбинированного вида. Кадровые дефициты таких необходимых узких специалистов, как логопед, олигофренопедагог, нейропсихолог, социальный педагог, также относятся к препятствующим факторам.

Становится очевидным, что существующий недостаточный уровень инклюзивных компетенций педагогов, отсутствие четкого планирования и своевременных педагогических решений не способствует модернизации массовых дошкольных организаций с инклюзивными группами. Воспитатель в подобных смешанных группах дошкольников нуждается в своеобразном программном «конструкторе» – специальной программе с набором соответствующих технологий. Программа позволит спланировать благоприятное продуктивное сопровождение ребенка и обеспечить эффективное взаимодействие с родителями и узкими специалистами. В технологическом комплексе программы должны быть определены эффективные формы и методы логопедической коррекции, набор инклюзивных методик и технологий педагогического сопровождения детей.

Анализ существующих проблем и дефицитов обусловил создание программы педагогического сопровождения дошкольников с особыми образовательными потребностями. Представлена авторская программа с опорой на общепризнанные педагогической наукой технологии для воспитателей в комбинированных группах детских садов. В данной публикации проанализирована результативность технологии совместной деятельности детей, воспитателей, родителей и общественности.

Ключевые слова: технологии педагогического сопровождения, дети с особыми образовательными потребностями, группы комбинированной направленности, инклюзивное образование

Для цитирования: Ревякина В. И., Акулова Е. Г. Опыт реализации программы педагогического сопровождения дошкольников с особыми образовательными потребностями // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2023. Вып. 5 (229). С. 25–33. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-5-25-33>

Experience in the implementation of the program for accompanying preschoolers with special educational needs

Valentina I. Revyakina¹, Elena G. Akulova²

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

¹ revyakinavi@tspu.edu.ru

² lega0580@yandex.ru

© В. И. Ревякина, Е. Г. Акулова, 2023

Abstract

The article analyzes the current state of municipal preschool organizations. State legislative documentary framework defining priority tasks of preschool education is indicated. A social order for introduction of inclusive education in preschool and general education organizations is defined. There are increasing trends in children's kindergartens with physical and mental health problems, contributing to the special educational needs of these children. Deficits of relevant inclusive competencies of teaching staff have been identified. Such social problems as the obvious rejection by educators and parents of the idea of a joint stay in kindergarten of normotypic children with limited health opportunities (HIA) are considered. The necessity of creating preschool groups of combined orientation and providing effective pedagogical support for children with special educational needs is emphasized. The analysis of existing problems and deficits led to the creation of a special program for accompanying children with special educational needs. The study of the experience of pedagogical support made it possible to identify the main professional and personal difficulties of educators of combined groups. Personnel shortages of such necessary narrow specialists as: speech therapists, oligofrenopedagogues, neuropsychologists and social educators are also among the hindering factors. It becomes obvious that the existing insufficient level of inclusive competencies of educators, the lack of clear planning and timely pedagogical decisions does not contribute to the modernization of mass preschool organizations with combined inclusive groups. An educator in such mixed groups needs a kind of «constructor» as a special program with a set of appropriate technologies. The program will allow to plan a productive support and effective interaction with parents and narrow specialists. The technological complex of the program should identify effective forms and methods of speech therapy correction, a set of inclusive methods and technologies of pedagogical support for children.

The author's program for educators in combined groups is presented based on technologies which generally recognized by pedagogical science. This article analyzes the effectiveness of the technology of joint activities of children, educators, parents and the public.

Keywords: *Technology of pedagogical accompanying, children with special educational needs, groups of combined orientation, inclusive education*

For citation: Revyakina V. I., Akulova E. G. Opyt realizatsii programmy pedagogicheskogo soprovozhdeniya doskol'nikov s osobymi obrazovatel'nymi potrebnostyami [Experience in the implementation of the program for accompanying preschoolers with special educational needs]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2023, vol. 5 (229), pp. 25–33 (in Russ.). <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-5-25-33>

Введение

Национальная образовательная политика Российской Федерации строится на принципах формирования доступной, качественной и безопасной образовательной среды для всех детей без исключения [1]. Приоритетность целей и задач российского образования достигается через реализацию национальных проектов «Образование», «Демография», «Цифровая экономика» на всех уровнях образования. Вошедший в состав образовательной структуры уровень дошкольного образования обеспечивается федеральными проектами и нормативно-правовыми документами: «Успех каждого ребенка», «Доступное дополнительное образование», «План основных мероприятий до 2027 года, проводимых в рамках Десятилетия детства» [2]. Следует отметить, что основной задачей дошкольного образования становится предоставление возможностей для разностороннего развития и успешной социализации ребенка.

По данным мониторинга региональной информационной системы Томской области на 1 января 2022 г., из 56 723 детей, посещающих дошкольные образовательные организации, 7,6 % составляют дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и дети-инвалиды. В таблице представлены категории детей с особенностями в развитии и процентное соотношение их в группах дошкольных учреждений [3].

В рамках изменений законодательной базы РФ в сфере образования современные родители получили возможность выбора любого типа образовательного учреждения. По опросам семей, воспитывающих детей с ОВЗ и детей-инвалидов, самым востребованным является инклюзивное образование, обеспечивающее доступные образовательные условия для детей с особенностями в развитии [3, с. 2].

В «Докладе о реализации государственной политики в сфере образования Томской области»

Категории детей с ОВЗ, посещающих детские сады г. Томска, %

Нарушения слуха	Нарушения зрения	Тяжелые нарушения речи	Нарушения опорно-двигательного аппарата	Задержка психического развития	Умственная отсталость	Сложные дефекты	Другие нарушения
1,0	1,0	73,3	6,7	9,6	1,0	1,0	6,4

(2022) за последние три года отмечается рост числа дошкольников с инвалидностью. В структуре детской инвалидности первое место занимают психические расстройства (умственная отсталость, задержка психического развития, аутизм) [4].

В дошкольном образовательном учреждении законодательно утверждены четыре вида направленности детских групп. Группа комбинированной направленности соответствует желанию родителей социализировать ребенка с особенностями в развитии в среде нормотипичных сверстников. В Томской области насчитывается 537 групп комбинированного вида, которые включают более 1 тыс. дошкольников с трудностями в развитии [5]. Точных статистических данных по количеству комбинированных групп в частном дошкольном образовании Томской области не представлено, хотя известно, что инклюзивное образование заявлено в детских садах («Ладушки», «Лева», «Современные дети», «Колобок»).

Таким образом, в современном дошкольном образовании активно происходят процессы интеграции, в рамках которых в группы комбинированной направленности наряду с нормотипичными детьми включаются дети с ОВЗ и инвалидностью.

На нормативно-правовом уровне в 2014 г. были утверждены федеральные государственные образовательные стандарты дошкольного образования (ФГОС ДО), называемые стандартом поддержки разнообразия детства [6, 7]. В результате внедрения ФГОС ДО все дошкольники получили возможность реализовать свои индивидуальные способности, несмотря на разные стартовые возможности. В настоящее время в фокус внимания педагогов стали попадать дети с особыми образовательными потребностями (ООП), не имеющие официального статуса ОВЗ и инвалидности. Индивидуальный подход, регламентированный образовательным стандартом, позволил расширить границы разнообразия детства и обеспечить педагогическое сопровождение не только детям с медицинским статусом, но и детям с «двойной исключительностью», одаренным, с цифровой зависимостью [8].

С одной стороны, стандарт законодательно обязал педагогов, осуществляющих сопровождение детей с особыми образовательными потребностями, обеспечить всестороннее развитие личности ребенка, его детскую инициативу и успешную социализацию. С другой стороны, в то же время выявились очевидные организационно-содержательные и технологические дефициты в практике педагогического сопровождения инклюзивных и комбинированных групп в детских садах.

Изучение опыта педагогического сопровождения в дошкольных образовательных организациях в различных субъектах Российской Федерации

(Томск, Новосибирск, Самара, Ленинградская, Нижегородская области) позволило выявить основные трудности, встречающиеся в практической деятельности воспитателей детских садов в группах комбинированного вида. Рассмотрим их подробнее.

На наш взгляд, в основе недостаточно эффективного педагогического сопровождения детей в комбинированных группах следует искать несовершенную нормативно-правовую базу инклюзивного образовательного процесса в дошкольных организациях. Отсутствие регламента образования лиц с ограниченными возможностями здоровья приводит к размытости понятий «инклюзивная группа» и «инклюзивное образование».

Еще более существенной проблемой является недостаточное или даже полное отсутствие инклюзивных компетенций у воспитателей детских садов. Это связано с психологической неготовностью персонала преодолевать стереотипы и предрассудки, связанные с социальным неприятием инвалидов в обществе. Добавим, что серьезным барьером инклюзивного образования становится явная позиция неприятия родителями совместного обучения обычных детей и детей с ограниченными возможностями [9].

Отметим также кадровые дефициты узких специалистов в дошкольных организациях: логопедов, олигофренопедагогов, нейропсихологов, социальных педагогов. В качестве препятствующих факторов необходимо отметить недостаточный уровень профессионализма педагогов, ригидность образовательного процесса, отсутствие гибкого планирования и динамичных своевременных педагогических решений [10].

Одной из самых сложных проблем исследователи и педагоги детских садов указывают учебно-методические дефициты. Педагоги затрудняются в определении существующих программ, дидактических методик, методологических подходов, испытывают недостаток практико-ориентированных знаний и технологических приемов, необходимых для снижения тревожности и успешной адаптации детей с ОВЗ в условиях дошкольного учреждения [11].

В современной ситуации широкого «разнообразия детства» педагог дошкольной группы комбинированной направленности должен одновременно обучать, развивать и воспитывать детей с разными стартовыми возможностями.

Мы изучили трудности и дефициты, с которыми сталкиваются воспитатели в своей практической деятельности, и отметили среди них чаще всего встречающиеся. Установлено, что педагоги отмечают нехватку времени для поиска эффективных технологий сопровождения детей с ООП,

находящихся одновременно в одной образовательной среде, в комбинированной группе. Укажем, что увеличение в группах детей с «двойной исключительностью», детей-билингвов, детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) приводит к чрезмерному повышению интенсивности труда воспитателя и нередко к последующему профессиональному выгоранию. Размышляя о трудностях педагога, работающего в смешанных группах дошкольников, мы определили, что воспитатель нуждается в эффективном программном «конструкторе» – технологии, позволяющей быстро и качественно, опираясь на принципы инклюзивного образования, спланировать сопровождение ребенка и обеспечить эффективное взаимодействие с родителями и специалистами [12].

Анализ существующих проблем и дефицитов привел к разработке программы педагогического сопровождения дошкольников с особыми образовательными потребностями. Разработанная авторская программа запущена и успешно реализуется с 2014 г. в группах комбинированной направленности МАДОУ № 13 г. Томска.

Целью программы является комплексное педагогическое сопровождение всех участников образовательного процесса (детей, родителей, педагогов, внешних партнеров). Ожидаемыми результатами при создании программы виделись полноценное развитие и общение всех субъектов и успешное сотрудничество.

Программные технологии сопровождения дошкольников с ООП постоянно дорабатываются, непрерывно изменяются, совершенствуются и проходят процедуру верификации на муниципальном и всероссийском уровнях.

В технологическом комплексе программы определены эффективные формы и методы психолого-логопедической коррекции, инклюзивных методик и технологий педагогического сопровождения: педагогические, нейропсихологические, психотерапевтические, двигательные, арт-терапия, эрготерапия, сенсорная интеграция.

Материал и методы

В статье использованы методы теоретического анализа: изучение научной литературы (технологии отечественных педагогов-новаторов), анализ современных процессов технологизации практической педагогической деятельности дошкольных образовательных организаций, а также анализ научных статей об интеграции технологических приемов из других смежных научных областей. В целях верификации и доказательности эффективности результатов предлагаемой нами программы применяются методы статистического анализа, используются данные регионального мониторинга

качества дошкольного образования в Томской области.

Результаты и обсуждение

Рассмотрим подробнее результаты реализации программы педагогического сопровождения детей с ООП дошкольного возраста. Программа включает комплекс технологий и рассчитана на применение в образовательном учреждении в рамках экспериментального срока.

Безусловным преимуществом технологического комплекса является его рамочный характер, за счет которого он легко тиражируется и органично встраивается в образовательную организацию, включающую детей с различными нозологическими заболеваниями в группы комбинированной направленности.

Для достижения поставленной цели настоящей программы требуется решение следующих задач:

1. Создать инклюзивное пространство, содействующее изменению позиции непринятия детей с ООП в сторону толерантности и позитивных способов коммуникации в детско-родительском и педагогическом сообществах дошкольной организации.

2. Обеспечить эффективное взаимодействие всех участников педагогического сопровождения (детей, педагогов, родителей, внешних партнеров).

3. Повысить уровень компетентности педагогической команды дошкольной организации через систематическое обучение новым формам и методам психолого-педагогической коррекции и технологиям педагогического сопровождения. Тем самым формировать активную позицию инклюзивного педагога в образовательной организации.

4. Обеспечить ребенку с особыми образовательными потребностями условия для самостоятельного преодоления дистанции: от состояния изолированности в обществе к успешной социализации и полноценной жизни.

Отсюда следует, что в основе конструирования и применения технологий педагогического сопровождения программного комплекса заложены принципы субъект-субъектных отношений взрослых и детей, социальной значимости дошкольника с любыми стартовыми возможностями, развивающего обучения, вариативности и амплификации детского развития [13].

Для формирования банка технологий педагогического сопровождения дошкольников с ООП в комбинированных группах детского сада нами был осуществлен анализ и отбор соответствующих технологий, который осуществлялся следующим образом. В дошкольных учреждениях г. Томска и Томской области был проведен опрос воспитателей, работающих в группах комбинированной на-

правленности. Нами были разработаны листы для самоанализа, в которых педагоги отметили технологии сопровождения, реализуемые ими в педагогической практике. В результате анализа педагогического опыта 76 воспитателей был выявлен рейтинг часто встречающихся технологий педагогического сопровождения дошкольников с ООП в детских садах: технология психолого-педагогического консилиума, дневник наблюдения, диагностические технологии выявления детей с трудностями в развитии, здоровьесберегающие технологии.

Анализ эффективности технологий педагогического сопровождения привел к поискам новых авторских технологических подходов и приемов. Многолетняя инклюзивная практика позволила нам систематизировать технологические процедуры, описать основные алгоритмы программных действий и получать положительные результаты в течение пяти лет.

Рассмотрим подробно последовательность алгоритмических программных действий, предусматривающих сроки реализации, этапы образовательного процесса (рис. 1).

Запуск технологий педагогического сопровождения в дошкольной организации осуществляется поэтапно: с анализа соотношения нового знания и имеющегося педагогического опыта у воспитателей к принятию инклюзивного образования всеми участниками дошкольной организации. Каждый шаг программы состоит из определенных последовательных действий всех участников процесса педагогического сопровождения.

На подготовительном этапе программы определяются все ее участники: дети, родители, воспитатели, социальные партнеры. Педагоги выявляют актуальные технологии сопровождения и знакомят родителей с содержанием программы, в которой акцентируется работа с проблемными детьми (ЗПР, аутизм).

Целевой этап определяет цели и задачи педагогического сопровождения, формирует базовые компоненты инклюзии: среда, взаимоотношения

детей и взрослых, участие родителей, появление внешних партнеров, профессиональные компетенции педагогов.

Этап формирования психологической готовности участников эксперимента к инклюзии определяется уровнем мотивации педагогов и степенью принятия родителями инклюзивного образования в комбинированной группе.

Внедрение и адаптация новых технологий в соответствии с программными образовательными и развивающими задачами образовательного учреждения, поиск эффективных форм взаимодействия внешних и внутренних партнеров осуществляется в рамках технологического этапа.

На этапе апробации создается программная и материально-техническая платформа, возникают попытки систематизации первого педагогического опыта, формируется инклюзивная среда и условия для позитивного взаимодействия всех участников программы.

Оценочный этап предполагает педагогическую рефлексию программных результатов, активный обмен опытом педагогического сопровождения дошкольников с ООП [14].

Междисциплинарная педагогическая команда детского сада может выбрать одну или несколько технологий программы в зависимости от педагогических задач, а также может внедрить предложенный нами технологический комплекс полностью.

Представим опыт реализации программы педагогического сопровождения детей с ООП в МАДОУ № 13 г. Томска. За основу работы педагогического коллектива в 2022/23 учебном году была принята наряду с другими направлениями технология совместной деятельности, результатом реализации которой становится активное конкурсное движение и проведение совместных праздников дошкольников и родителей на городских, региональных и всероссийских площадках.

В 2023 г. детско-родительское сообщество МАДОУ № 13 стало организатором экологического

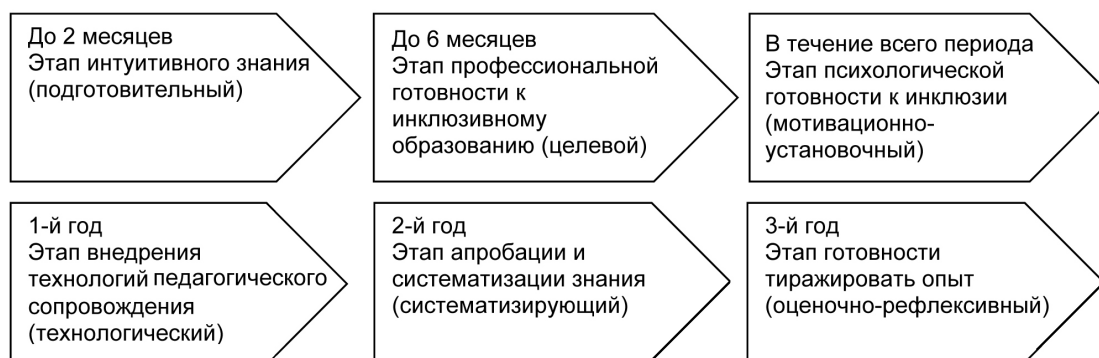


Рис. 1. Сроки и этапы программы педагогического сопровождения

праздника и представило на сцене Дворца творчества детей и молодежи г. Томска эхошоу «Зимние узоры». В нем приняли участие более 50 дошкольников, в том числе дети, имеющие нарушения в развитии. В мае 2023 г. педагоги и воспитанники МАДОУ № 13 организовали и провели итоговый концерт «Неразлучные друзья – взрослые и дети!», в котором участвовало более 200 детей, педагогов и родителей. В рамках мероприятия были проведены творческие совместные мастер-классы воспитателей и дошкольников. Важно отметить, что проведение открытых, выходящих на общегородской уровень мероприятий является результатом кропотливой совместной работы всех участников образовательного процесса.

Поясним, что совместная коллективная деятельность всех участников начинается с выбора проекта самими детьми. Особо стоит отметить поддержку со стороны воспитателей детской инициативы дошкольника с особыми образовательными потребностями. В рамках совместного планирования педагог отмечает идеи и предложения каждого ребенка. Дети отвечают на вопросы, позволяющие создать план совместных действий («Что мы хотим узнать?», «Как мы будем это делать?»). Важным этапом планирования является привлечение родителей и внешних партнеров (актеров, звукорежиссеров, видеографов) как активных участников будущего коллективного дела. Совместная творческая идея проекта описывается инициативной группой детей и педагогов в нормативном документе «Положение о конкурсе (празднике)». Отметим, педагогическое сопровождение конкурса осуществляется в нескольких направлениях: информирование органов образования субъектов РФ и СМИ, создание группы конкурса в социальной сети «ВКонтакте», обеспечение таргетированной рекламы, направленной на дошкольную аудиторию. Наряду с информационным ведется организационно-методическое и коррекционно-развивающее сопровождение участников программы. Воспитатели создают предметно-пространственную развивающую среду по теме экологического воспитания, педагоги дополнительного образования проводят экскурсии и занятия по музыкальному, театральному, художественно-эстетическому развитию. Педагоги-психологи учат дошкольников преодолевать сценическое волнение и тревожность [15]. Родители вместе с детьми и воспитателями участвуют в мастерских по созданию костюмов и сценического образа. Режиссер, педагог МАДОУ № 13, разрабатывает совместно с воспитанниками и их родителями сценарий конкурса и техническое задание для его проведения. Состав жюри конкурса, как правило, представлен компетентными представителями в области экологического воспитания.

В целом подготовка и проведение мероприятия на большой сцене Дома профсоюзов или Дворца творчества детей и молодежи включает публичную презентацию результатов совместного творчества всех участников дошкольной организации, обеспечивает открытость проведения мероприятия, онлайн-трансляцию. Многолетний опыт МАДОУ № 13 позволяет заключить, что данная технология совместной деятельности приводит к успешному социально-коммуникативному и эмоционально-личностному развитию дошкольников, расширяет социальные контакты педагогов и родителей, мотивирует внешних партнеров активно взаимодействовать с дошкольными организациями.

Рассмотрим конкретные статистические данные, указывающие на эффективность проделанной нами работы в рамках реализации программы:

1. Отмечается профессиональный рост педагогов в области инклюзивного образования, появляются инклюзивные компетенции и навыки.
2. Меняется позиция родителей нормотипичных дошкольников от непринятия детей с ООП в группе комбинированной направленности в сторону толерантного отношения и терпимости.
3. Повышается степень удовлетворенности образовательным процессом в дошкольной организации у семей, воспитывающих детей с ООП.
4. Увеличивается уровень мотивации и заинтересованности внешних социальных партнеров в успешной социализации дошкольников с ООП.
5. В результате созданных педагогических условий дети с особыми образовательными потребностями успешно преодолевают коммуникативные барьеры, что приводит к активным проявлениям детской инициативы, к успешной социализации и полноценной жизни на следующем этапе – в школе (рис. 2).

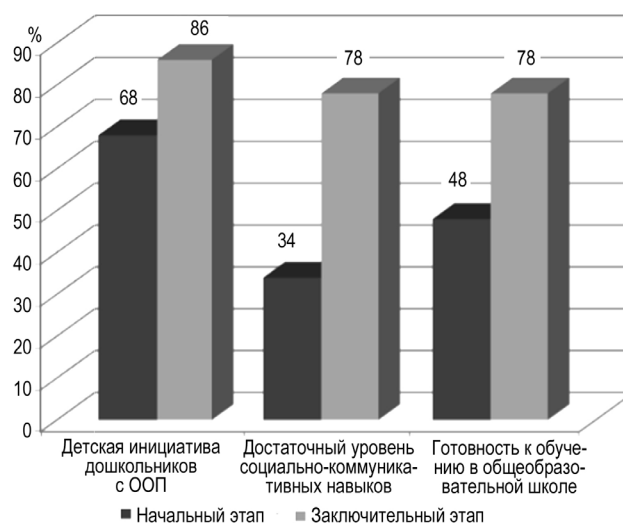


Рис. 2. Результативность реализации программы

Реализация программы происходит по планируемому прогрессивному сценарию, о чем свидетельствуют результаты исследования, подтвержденные мониторингом эффективности применяемых технологий педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями.

Заключение

Апробация технологического комплекса в настоящее время продолжается на базе муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения детского сада № 13 г. Томска, имеющего три корпуса и принимающего 827 детей, из которых более 10 % – дети с особыми образовательными потребностями. За период 2014–2023 гг. удалось разработать и внедрить в практику педагогического сопровождения МАДОУ № 13 технологические приемы включения детей с особыми образовательными потребностями в среду сверстников, эффективные алгоритмы взаимодействия с родителями, технологии профессиональной поддержки для педагогов.

Программа педагогического сопровождения дошкольников с ООП является важной составляющей образовательного процесса в целом. Она включена в процесс адаптации, воспитания и обучения ребенка в детском саду, является неотъемлемой частью коррекционно-развивающего обучения, стимулирует рост профессиональных компетенций воспитателей и родительскую вовлеченность в жизнь детей.

Таким образом, основными развивающими эффектами технологий педагогического сопровождения можно признать изменение личностного социального статуса ребенка, развитие комплексных образовательных компетенций у взрослых участников программы, развитие позитивного поведения дошкольников с помощью внешнего социального партнерства. Комплексное педагогическое сопровождение дошкольников достигается благодаря целевой образовательной стратегии программы, направленной на реализацию системно-деятельностного подхода [16]. Системный подход обеспечивает постоянный контроль качества работы и результатов, доступность и простоту использования программных технологий педагогической поддержки для всех участников образовательного процесса.

Итак, отличительной чертой предложенной нами программы является комплексный, мультидисциплинарный подход к решению педагогических задач, связанных с выбором оптимальных и эффективных технологических процедур, позволяющих помочь ребенку в преодолении трудностей в дошкольный период жизни.

Программа технологий педагогического сопровождения детей с ООП дошкольного возраста может быть рекомендована к реализации для широкого использования в российских дошкольных образовательных учреждениях, специализированных центрах и учреждениях дополнительного образования, ведущих инклюзивную деятельность.

Список источников

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 (дата обращения: 29.01.2023).
2. План основных мероприятий до 2027 года, проводимых в рамках Десятилетия детства, утвержден распоряжением Правительства Российской Федерации от 23 января 2021 г. № 122-р. URL: <http://static.government.ru/media/files/3WkqE4GAwQXaIGxpAipFLmqCZY361Kj0.pdf> (дата обращения: 22.05.2023).
3. Мониторинг региональной информационной системы Томской области на 1 января 2022 года. URL: <http://coko.tomsk.ru> (дата обращения: 22.05.2023).
4. Доклад о реализации государственной политики в сфере образования Томской области (2022 год). URL: <https://depvpo.tomsk.gov.ru/pages/front/view?id=35173> (дата обращения: 22.05.2023).
5. Приказ Минпросвещения России от 31.07.2020 № 373 (ред. от 01.12.2022) «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования». URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=441172> (дата обращения: 22.05.2023).
6. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 № 30384). URL: www.consultant.ru (дата обращения: 18.04.2023).
7. Асмолов А. Г. Что я думаю о детях: образование и воспитание в меняющемся мире. М.: ФИРО, 2012. 47 с.
8. Акулова Е. Г. Модели интеграции детей с особыми образовательными потребностями в российских дошкольных организациях // Обществознание и социальная психология. 2022. Т. 13, № 2 (43). С. 203–208.
9. Старовойт Н. В., Антонова О. В. Трудности реализации инклюзивного образования в дошкольной образовательной организации // Молодой ученый. 2017. № 21 (155). С. 450–452. URL: <https://moluch.ru/archive/155/43779> (дата обращения: 20.05.2023).
10. Степанишина И. П. Проблемы инклюзивного образования в детском саду. URL: <http://www.detsadclub.ru> (дата обращения: 19.04.2023).

11. Миронова Е. В., Шумайлова Ю. В., Качанова И. М., Кириллова Е. Г., Плюхина Л. Н., Петрова С. Ю. Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях современного ДОУ // Сборник материалов ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». 2015. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/inklyuzivnoe-obrazovanie-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-v-usloviyah-sovremennogo-dou> (дата обращения: 10.07.2023).
12. Маклачкова И. С. Современные проблемы дошкольного образования. Инклюзивное образование в ДОУ. URL: <http://nsportal.ru> (дата обращения: 20.04.2023).
13. Колеченко А. К. Энциклопедия педагогических технологий. СПб.: КАРО, 2008. 367 с.
14. Столярова Э. И., Белова Н. Ю., Солнушкин С. Д., Чихман В. Н. Программный комплекс для коррекционной работы и тестирования детей со слухоречевыми нарушениями // Психолого-педагогические исследования. 2022. Т. 14, № 1. С. 77–94.
15. Майер А. А., Лыкова И. А. Теоретические аспекты моделирования речевого воспитания дошкольников в современной образовательной среде // Science for Education Today. 2023. Т. 13, № 2. С. 77–98.
16. Думчева А. Г. Психолого-педагогическая супервизия как способ внутриорганизационной поддержки педагогов, реализующих инновационные практики ФГОС // Академический вестник. Вестник Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования. 2016. № 1 (31). С. 67–76.

References

1. *Federal'nyy zakon "Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii" ot 29.12.2012 No. 273-FZ* [Federal Law "On Education in the Russian Federation" dated 29.12.2012 No. 273-FZ] (in Russian). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 (accessed 29 January 2023).
2. *Plan osnovnykh meropriyatiy do 2027 goda, provodimykh v ramkakh Desyatiletiya detstva, utverzhden rasporyazheniem Pravitel'stva Rossiyskoy Federatsii ot 23 yanvarya 2021 g. no. 122-r* [Plan of the main events until 2027, held within the framework of the Tenth Anniversary of Childhood, was approved by the Decree of the Government of the Russian Federation No. 122-r dated January 23, 2021] (in Russian). URL: <http://static.government.ru/media/files/3WkqE4GAwQXaIGxpAipFLmqCYZ361Kj0.pdf> (accessed 22 May 2023).
3. *Monitoring regional'noy informatsionnoy sistemy Tomskoy oblasti na 1 yanvarya 2022 goda* [Monitoring of the regional information system of the Tomsk region on January 1, 2022] (in Russian). URL: <http://coko.tomsk.ru> (accessed 22 May 2023).
4. *Doklad o realizatsii gosudarstvennoy politiki v sfere obrazovaniya Tomskoy oblasti (2022 god)* [Report on the implementation of the state policy in the field of education of the Tomsk region (2022)] (in Russian). URL: <https://depvpo.tomsk.gov.ru/pages/front/view?id=35173> (accessed 22 May 2023).
5. *Prikaz Minprosveshcheniya Rossii ot 31.07.2020 No. 373 (red. ot 01.12.2022) "Ob utverzhdenii Poryadka organizatsii i osushchestvleniya obrazovatel'noy deyatel'nosti po osnovnym obshcheobrazovatel'nyim programmam – obrazovatel'nyim programmam doshkol'nogo obrazovaniya"* [Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated 31.07.2020 No. 373 (ed. dated 01.12.2022). On Approval of the Procedure for Organizing and Implementing Educational Activities for Basic general education programs - educational programs of preschool education] (in Russian). URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=441172> (accessed 22 May 2023).
6. *Prikaz Minobrnauki Rossii ot 17.10.2013 no. 1155 "Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta doshkol'nogo obrazovaniya"* (Zaregistrirvano v Minyuste Rossii 14.11.2013 no. 30384) [Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 1155 dated 17.10.2013 "On Approval of the Federal State Educational Standard for Preschool Education" (Registered with the Ministry of Justice of the Russian Federation No. 30384 on 14.11.2013)] (in Russian). URL: www.consultant.ru Konsul'tant-Plyus (accessed 18 April 2023).
7. Asmolov A. G. *Chto ya dumayu o detyakh: obrazovaniye i vospitaniye v menyayushchemsya mire* [What I think about children: education and upbringing in a changing world]. Moscow, FIRO Publ., 2012. 47 p. (in Russian).
8. Akulova E. G. Modeli integratsii detey s osobymi obrazovatel'nyimi potrebnyami v rossiyskikh doshkol'nykh organizatsiyakh [Models of integration of children with special educational needs in Russian preschool organizations]. *Obshchestvoznaniye i sotsial'naya psikhologiya*, 2022, vol. 13, no. 2 (43), pp. 203–208 (in Russian).
9. Starovoyt N. V. Trudnosti realizatsii inklyuzivnogo obrazovaniya v doshkol'noy obrazovatel'noy organizatsii [Difficulties of implementing inclusive education in a pre-school educational organization]. *Molodoy uchenyy*, 2017, no. 21 (155), pp. 450–452 (in Russian). URL: <https://moluch.ru/archive/155/43779> (accessed 20 May 2023).
10. Stepanishina I. P. *Problemy inklyuzivnogo obrazovaniya v detskom sadu* [Problems of inclusive education in kindergarten] (in Russian). URL: <http://www.detsadclub.ru> det-sadclub.ru (accessed 19 April 2023).
11. Mironova E. V., Shumaylova Yu. V., Kachanova I. M., Kirillova E. G. et al. Inklyuzivnoye obrazovaniye detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v usloviyakh sovremennogo DOU [Inclusive education of children with disabilities in the conditions of modern preschool education]. In: *Sbornik materialov ezhegodnoy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii "Vospitaniye i obucheniye detey mladshego vozrasta"* [Collection of materials of the Annual International Scientific and Practical Conference "Education and Education of Young Children"]. 2015 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/inklyuzivnoe-obrazovanie-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-v-usloviyah-sovremennogo-dou> (accessed 10 July 2023).

12. Maklachkova I. S. *Sovremennye problemy doshkol'nogo obrazovaniya. Inklyuzivnoye obrazovaniye v DOU* [Modern problems of preschool education. Inclusive education in preschool] (in Russian). URL: <http://nsportal.ru> Social'naya set' rabotnikov obrazovaniya (accessed 20 April 2023).
13. Kolechenko A. K. *Entsiklopediya pedagogicheskikh tekhnologiy* [Encyclopedia of Pedagogical Technologies]. Saint Petersburg, KARO Publ., 2008. 367 p. (in Russian).
14. Stolyarova E. I., Belova N. Yu., Solnushkin S. D., Chihman V. N. Programmnyy kompleks dlya korrektsionnoy raboty i testirovaniya detey so slukhorechevymi narusheniyami [Software package for correctional work and testing of children with auditory-speech disorders]. *Psikhologo-pedagogicheskiye issledovaniya – Psychological-Educational Studies*, 2022, vol. 14, no. 1, pp. 77–94 (in Russian).
15. Mayer A. A., Lykova I. A. Teoreticheskiye aspekty modelirovaniya rechevogo vospitaniya doshkol'nikov v sovremennoy obrazovatel'noy srede [Theoretical aspects of modeling speech education of preschoolers in the modern educational environment]. *Science for Education Today*, 2023, vol. 13, no. 2, pp. 77–98 (in Russian).
16. Dumcheva A. G. Psikhologo-pedagogicheskaya superviziya kak sposob vnutri organizatsionnoy podderzhki pedagogov, realizuyushchikh innovatsionnyye praktiki FGOS [Psychological and pedagogical supervision as a way of intra-organizational support for teachers implementing innovative practices of the Federal State Educational Standard]. *Akademicheskij vestnik. Vestnik Sankt-Peterburgskoy akademii post-diplomnogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 2016, no. 1 (31), pp. 67–76 (in Russian).

Информация об авторах

Ревякина В. И., доктор педагогических наук, профессор, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

Акулова Е. Г., аспирант, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

Information about the authors

Reviakina V. I., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

Akulova E. G., postgraduate student, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

Статья поступила в редакцию 28.06.2023; принята к публикации 01.08.2023

The article was submitted 28.06.2023; accepted for publication 01.08.2023

УДК 373; 378

<https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-5-34-41>

Индивидуализированное взаимодействие в процессе формирования функциональной грамотности младших школьников

**Вера Анатольевна Захарова¹, Константин Эдуардович Безукладников²,
Мариам Бежановна Перадзе³**

^{1,2} *Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Пермь, Россия*

³ *Бардымская средняя общеобразовательная школа № 2, с. Барда, Пермский край, Россия*

¹ *zharova_va@pspu.ru*

² *konstantin.besukladnikov@gmail.com*

³ *peradze.marika@gmail.com*

Аннотация

Формирование функциональной грамотности – образовательный результат начального общего образования, зафиксированный в новой редакции федерального государственного образовательного стандарта. Данный результат достигается на основе предметных и метапредметных умений. Специфика начальной школы состоит в том, что в 1–4-х классах складывается база для достижения предметных и метапредметных умений. Следовательно, актуален вопрос о соотношении процессов формирования функциональной грамотности и достижения предметных, метапредметных результатов.

В качестве концептуальных оснований формирования функциональной грамотности в начальной школе учеными Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета определены метапредметная координация и межпредметная интеграция. Ресурс времени для метапредметной координации и межпредметной интеграции предоставляет внеурочная деятельность.

Функциональная грамотность традиционно исследовалась как результат образования взрослых и молодежи, формирование функциональной грамотности младшего школьника рассматривается в зоне его ближайшего развития. Следовательно, формирование функциональной грамотности младших школьников возможно на основе индивидуализированного взаимодействия педагога и обучающихся в зонах актуального и ближайшего развития ученика.

Особую значимость индивидуализированное взаимодействие приобретает в классах с совместным обучением детей с задержкой психического развития и детей без нарушений развития. Одни и те же способы действия соответствуют зоне актуального развития учеников без нарушений развития и зоне ближайшего развития учеников с задержкой психического развития.

Цель исследования – на основе изучения трудностей в освоении программы начального общего образования детьми с задержкой психического развития и детьми без нарушений развития теоретически обосновать, разработать программу курса внеурочной деятельности и методические материалы к курсу, провести их опытную проверку. Исследование вносит вклад в развитие взаимосвязи общей и коррекционной педагогики. Конкретизирована технология индивидуализированного взаимодействия педагога и обучающихся в зонах актуального и ближайшего развития обучающихся. Доказана эффективность данной технологии. Практическая значимость исследования состоит в том, что разработанный курс и комплекс методических материалов к нему могут использоваться в других общеобразовательных организациях, реализующих программы начального общего образования.

Ключевые слова: функциональная грамотность, метапредметные результаты, межпредметная интеграция, младший школьник, индивидуализация, дети с задержкой психического развития, дети без нарушений развития, внеурочная деятельность

Благодарности: Публикация подготовлена в рамках государственного задания на научные исследования по заказу Министерства просвещения Российской Федерации (номер КРЗУ-2021-003) «Условия развития функциональной грамотности среди обучающихся в рамках реализации образовательных программ начального общего образования».

Для цитирования: Захарова В. А., Безукладников К. Э., Перадзе М. Б. Индивидуализированное взаимодействие в процессе формирования функциональной грамотности младших школьников // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2023. Вып. 5 (229). С. 34–41. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-5-34-41>

Individualized interaction in the process of primary school student's functional literacy formation

Vera A. Zakharova¹, Konstantin E. Bezukladnikov², Miriam B. Peradze³

^{1,2} Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm

³ Bardymskaya School No. 2, Barda, Perm region

¹ zaharova_va@pspu.ru

² konstantin.besukladnikov@gmail.com

³ peradze.marika@gmail.com

Abstract

Functional literacy formation is a new educational result of Primary education, fixed in the federal state educational standard (new edition). Functional literacy is based on subject and meta-subject results. Basis for achieving subject and meta-subject results is shaped in 1–4 grades. Therefore, the relationship between a functional literacy formation process and a subject and a meta-subject results achievement is a relevant problem.

Research group of the Perm State Humanitarian Pedagogical University identified meta-subject co-ordination and interdisciplinary integration as conceptual foundations for the functional literacy formation at a primary school. Extracurricular activities provide time resources for meta-subject coordination and inter-subject integration.

Functional literacy formation at the primary school can be considered a result of students' proximal development zone since functional literacy has traditionally been studied as an educational result of adults and youth. Consequently, primary school students' functional literacy formation is possible if it is based on an individualized teacher and students' interaction in actual and proximal development zones.

The individualized interaction acquires significance in inclusive classes for mental retardation children and children without developmental disorders. The fact that the same action methods correspond to students without developmental disorders actual development zone and mental retardation students' proximal development zone specifies this kind of training.

The purpose of the research is to work out theoretical grounds, to develop an extracurricular activities program, to study materials for the course, and to conduct an experimental verification based on the studied difficulties in mastering the primary general education program by mental retardation children and children without developmental disorders. The research contributes to the relationship development between general and inclusive education. The research specifies an individualized interaction technology between a teacher and students in the areas of actual and proximal development. The effectiveness of this technology has been proven. The practical significance of the research lies in the fact that the developed course and a set of study materials for it can be used in other educational organizations that implement primary general education programs.

Keywords: functional literacy, meta-subject results, interdisciplinary integration, primary school student, individualization, mental retardation children, children without developmental disorders, extracurricular activities

Acknowledgments: The publication was prepared within the framework of the state task for scientific research commissioned by the Ministry of Education of the Russian Federation (number KPZU-2021-003) "Conditions for the development of functional literacy among students in the framework of the implementation of educational programs of primary general education".

For citation: Zakharova V. A., Bezukladnikov K. E., Peradze M. B. Individualizirovannoye vzaimodeystviye v protsesse formirovaniya funktsional'noy gramotnosti mladshikh shkol'nikov [Individualized interaction in the process of primary school student's functional literacy formation]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* – Tomsk State Pedagogical University Bulletin, 2023, vol. 5 (229), pp. 34–41 (in Russ.). <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-5-34-41>

Введение

Формирование функциональной грамотности – «способности решать учебные задачи и жизненные проблемные ситуации» [1] – новый образовательный результат согласно федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования (ФГОС НОО). Данный результат достигается «на основе сформированных предметных, метапредметных и универсальных способов деятельности» [1].

В начальной школе метапредметные и предметные результаты находятся в процессе достижения.

Формирование функциональной грамотности учеников 1–4-х классов возможно на основе метапредметной координации – согласованного взаимодействия в формировании функциональной грамотности и достижении метапредметных результатов [2]. В статье метапредметная координация конкретизируется в аспекте действия планирования.

Функциональная грамотность для младшего школьника – результат за пределами зоны актуального развития, в зоне ближайшего развития [3]. Формирование функциональной грамотности возможно при условии индивидуализированного

взаимодействия педагога и учащихся в зоне актуального и ближайшего развития [2], что особенно значимо в классах с совместным обучением детей без нарушений развития (группа «норма») и детей с задержкой психического развития (ЗПР).

Еще одним основанием формирования функциональной грамотности выступает межпредметная интеграция: объединение предметных результатов, которые ребенок осваивает при изучении различных дисциплин [2]. Учебные задачи и практические ситуации создают интегрирующую основу для разных предметов. Возможности интеграции предоставляет внеурочная деятельность.

Материалы отражают результаты разработки программы курса внеурочной деятельности на основаниях: на материале учебных задач и практических ситуаций в контексте формирования функциональной грамотности; с учетом метапредметной координации и межпредметной интеграции; с использованием индивидуализированного взаимодействия педагога и обучающихся в зонах актуального и ближайшего развития ученика.

Материал и методы

Теоретическая часть исследования выполнена с применением методов анализа и синтеза, систематизации. Научную базу исследования составили:

- понятия «зона актуального развития» и «зона ближайшего развития» [4–6];
- методологические основания формирования функциональной грамотности, разработанные учеными Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета (ПГГПУ) [3, 7];
- подходы к дифференциации и индивидуализации образования [8–10];
- педагогическая технология формирования функциональной грамотности младших школьников [2];
- идея использования процедурных текстов в формировании функциональной грамотности [11].

Индивидуализированное взаимодействие педагога с учащимися осуществляется с учетом зоны актуального развития (действия, которые обучающийся может выполнить самостоятельно) и зоны ближайшего развития (действия, которые ученик пока не может выполнить самостоятельно, но может выполнить с помощью взрослого) [2]. Особенностью детей с ЗПР является отставание зоны актуального развития в сравнении с нормой.

Специфика интеллектуального развития детей с ЗПР и достижения предметных результатов изучена. Проблема формирования УУД у детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) освещена в отдельных публикациях в части построения индивидуализированной траектории для детей с ОВЗ в Финляндии (Я. Хаутамяки, А. И. Подоль-

ский) [12]; технологии индивидуализированного обучения детей с интеллектуальными нарушениями в начальной школе (В. В. Боброва, А. Ж. Капют) [13]; коммуникативно-речевого аспекта взаимодействия учащихся с тяжелыми нарушениями речи (О. А. Константинова, О. В. Кошечева, В. П. Крючков) [14]; приемов формирования учебной деятельности детей с ЗПР (А. Р. Ивашева и Т. Л. Чабан) [15]; специфики формирования регулятивных УУД у детей с ЗПР (У. С. Максимова) [16, 17]; групповых и индивидуальных занятий как условия обучения детей с ОВЗ (Т. В. Кузьмичева) [18]; кинезиологических упражнений для развития регулятивных УУД у детей с ЗПР (Е. К. Фомичева) [19].

Задержка в психическом развитии детей поддается коррективке. Особенность совместного обучения детей группы «норма» и детей с ЗПР состоит в том, что одни и те же действия у первой категории детей находятся в зоне актуального развития, у второй – в зоне ближайшего развития. Помощь ребенку с ЗПР при решении задачи в зоне ближайшего развития может оказать не только учитель, но и сверстник. Подражая взрослому или подготовленному ребенку, ученик с ЗПР может освоить необходимое действие. Помощь однокласснику может стать стимулом развития ребенка группы «норма».

На эмпирическом этапе использованы методы опроса, опытная проверка программы и материалов курса внеурочной деятельности. Результаты диагностик обработаны с применением методов математической статистики.

Результаты и обсуждение

Освоение любой деятельности сопряжено с трудностями. Ранее исследовался вопрос о возможностях регулятивных умений в преодолении трудностей дистанционного обучения [20]. В рамках настоящего исследования инициирован поиск ответа на вопрос, можно ли преодолеть трудности в работе с младшими школьниками путем совершенствования умения планировать. Для изучения практики проведено анкетирование педагогов (два опроса).

В первом опросе изучен опыт учителей 1–4-х классов в формировании действия планирования (15 человек, педагогический стаж 3–40 лет). Результаты опроса показали, что трудности в обучении различны: у детей группы «норма» отмечаются недостаток развития мотивационной сферы, невнимательность, рассеянность; у учащихся с ОВЗ – повышенная раздражительность и тревожность, недостаточный уровень внимания, развития речи; низкий темп выполнения заданий; эти дети нуждаются в постоянной помощи взрослого. Участники опроса признали, что преодолеть трудности можно

посредством индивидуализации образования; 70 % респондентов согласились, что преодолеть трудности можно путем использования различных видов плана. Педагоги подтвердили, что работу по формированию действия планирования целесообразно организовать во внеурочной деятельности.

Для изучения опыта индивидуализации в формировании действия планирования у младших школьников проведено второе анкетирование учителей 1–4-х классов (20 человек, педагогический стаж 3–40 лет). Учителя отметили актуальность проблемы формирования регулятивных УУД; больше внимания формированию этих умений выделяется во внеурочной деятельности.

Анализ ответов на вопрос об используемых приемах при формировании регулятивных умений показал, что большая часть учителей (80 %) применяет оценку результата и процесса выполнения плана, самостоятельное составление плана учащимися. Реже – работу с деформированным планом и анализ готового плана. Используют следующие виды планов: словесный (65 %), картинный (40 %), деформированный с нарушением последовательности пунктов (30 %) и с недостающими или избыточными пунктами (30 %).

Педагоги обозначили темы, при изучении которых возникает больше сложностей, в том числе тему, связанную с круговоротом воды в природе. По данной теме разработан курс внеурочной деятельности для обучающихся 3-х классов, интегрирующий предметное содержание на основе работы с планом.

Курс состоит из восьми занятий, выстроенных в контексте формирования функциональной грамотности на базе учебных и практических ситуаций (табл. 1). Специфику курса определяют тексты, ко-

торые читают и создают учащиеся: пояснительные и процедурные, сплошные и несплошные [11]. Разработанный курс является краткосрочным. В отличие от подхода Е. М. Пототни [21] курс разработан в контексте формирования функциональной грамотности с учетом межпредметной интеграции [2]. Подготовлены материалы: конспекты занятий, карточки с видами плана, с элементами плана.

Опытная проверка курса и материалов к нему осуществлялась на базе одной из школ Пермского края (44 ученика 3-х классов). В контрольном и экспериментальном классах обучались совместно дети группы «норма» и дети с ЗПР. Работа проведена в три этапа: констатирующий и контрольный этапы включали диагностику; в формирующем этапе в занятиях курса участвовал экспериментальный класс (19 учащихся).

Приведем пример фрагмента занятия по теме «Превращения и круговорот воды в природе»: после наблюдения опыта предлагалось составить план (фронтально):

Круговорот воды в природе:
вода в виде пара поднимается вверх
пар остывает
превращается в капельки воды
капли воды снова падают вниз

Затем учитель предлагал ученикам нарисовать схему круговорота воды в природе и в парах рассказать друг другу о круговороте воды, используя опорные слова на карточках, заранее подготовленных учителем.

Третье задание ученики выбирали сами: А) расставить пункты плана в правильном порядке или Б) восстановить план с недостающими пунктами.

Таблица 1

Тематическое планирование курса внеурочной деятельности «Круговорот воды в природе»

№	Тема занятия	Содержание	Метапредметная координация	Межпредметная интеграция
1	Введение в курс. «Путешествие в Фигуроград»	Диагностическая работа	Умение планировать последовательность действий	Межпредметное диагностическое занятие
2	«Деление текста на части»	Деление текста на части	Работа на основе обсуждения готового плана	«Русский язык», «Литературное чтение», «Окружающий мир»
3	«Куда девается вода из моря?»	Составление плана о причине появления дождя	Работа на основе плана с недостающими пунктами	«Литературное чтение», «Окружающий мир»
4	«Путешествие капли воды»	Составление текста о круговороте воды в природе	Работа на основе плана с избыточными пунктами	«Русский язык», «Литературное чтение», «Окружающий мир»
5	«Сколько воды в человеке?»	Изучение образования долей. Обозначение долей (дроби, проценты)	Работа на основе составления плана решения учебной задачи	«Математика», «Окружающий мир»
6	«Превращения и круговорот воды»	Практическая работа (круговорот воды)	Работа на основе плана с недостающими пунктами	«Русский язык», «Окружающий мир»
7	«Превращения воды»	Практическая работа (превращения воды)	Составление плана: графический план, текстовый план	«Русский язык», «Окружающий мир»
8	Диагностика действия планирования	Диагностическая работа	Умение планировать последовательность действий	Межпредметное диагностическое занятие

А. Круговорот воды в природе: __ пар остывает __ вода в виде пара поднимается вверх __ капли воды снова падают вниз __ превращается в капельки воды	Б. Круговорот воды в природе: вода в виде ____ поднимается вверх; пар ____; превращается в ____; ____; снова падают вниз
--	---

Самопроверка выполнения задания происходила на основе эталона.

Обучающимся экспериментального класса (детям группы «норма» и детям с ЗПР) предлагались либо одинаковые задания, либо задания на выбор учащихся. Выстраивалось индивидуализированное взаимодействие с учащимися на основе педагогической технологии, разработанной в ПГГПУ [2]. Детям предлагалось «выбрать помощника» с помощью карточек: «У вас на парте три карточки. Поднимите зеленую карточку, если хотите работать самостоятельно («сам»); желтую карточку, если хотите работать в паре («с одноклассником»); красную карточку, если хотите работать со мной («с учителем»)). Далее организована работа учащихся с помощником:

- выбравшие вариант «сам» выполняли задания самостоятельно, используя подготовленные планы;
- выбравшие вариант «с одноклассником» выполняли задания в паре (подготовленный успевающий ученик и ученик, выбравший данный вариант);
- выбравшие вариант «с учителем» выполняли задания под руководством педагога.

Для оценки курса внеурочной деятельности и материалов к нему выбраны методики: Л. И. Аршавиной «Найди фигуру»; А. З. Зака «Диагностика особенностей развития поискового планирования». Результаты диагностик в контрольном и экспериментальном классах сопоставлены в табл. 2 и 3.

Опытная проверка показала положительную динамику в экспериментальном классе среди детей группы «норма» и детей с ОВЗ. Полученные результаты можно оценить как успешную реализацию разработанного краткосрочного курса. Подготовленные материалы (программа курса, конспекты занятий, карточки с заданиями и видами плана) могут быть использованы при организации внеурочной деятельности в начальной школе.

Заключение

Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы:

- обоснована необходимость индивидуализированного взаимодействия в процессе формирования функциональной грамотности с учетом зоны актуального и ближайшего развития обучающихся, особенно в классах с совместным обучением детей группы «норма» и детей с ЗПР;

- выявлены специфические затруднения, возникающие в работе учителей начальных классов с детьми группы «норма» и с детьми с ЗПР, изучен опыт формирования действия планирования в урочной и внеурочной деятельности;

- констатированы положительные результаты опытной проверки разработанного индивидуализированного курса внеурочной деятельности в классе, в котором совместно обучаются дети группы «норма» и дети с ЗПР.

Успешная опытная проверка показала возможность создания и реализации во внеурочной деятельности курсов, направленных на формирование функциональной грамотности младших школьников, на следующих основаниях:

- метапредметная координация (в аспекте взаимосвязи формирования функциональной грамотности и действия планирования);

- межпредметная интеграция в контексте формирования функциональной грамотности на

Таблица 2

Результаты диагностики по методике Л. И. Аршавиной

Уровень	Экспериментальный класс, %				Контрольный класс, %			
	Группа «норма»		Дети с ЗПР		Группа «норма»		Дети с ЗПР	
	Старт	Итог	Старт	Итог	Старт	Итог	Старт	Итог
1-й	29	14	40	0	18	23	33	0
2-й	14	21	20	20	27	32	67	67
3-й	36	36	20	40	32	18	0	33
4-й	21	29	20	40	23	27	0	0

Таблица 3

Результаты диагностики по методике А. З. Зака

Уровень	Экспериментальный класс, %				Контрольный класс, %			
	Группа «норма»		Дети с ЗПР		Группа «норма»		Дети с ЗПР	
	Старт	Итог	Старт	Итог	Старт	Итог	Старт	Итог
Частичное	36	21	80	40	27	27	100	67
Целостное	64	79	20	60	72	72	0	33

материале учебных задач и практических жизненных ситуаций;

– индивидуализированное взаимодействие в зоне актуального и ближайшего развития в процессе формирования действия планирования как условие формирования функциональной грамотности младших школьников.

Исследование показало, что за счет индивидуализированного взаимодействия в процессе формирования действия планирования можно обеспечить базу для продвижения детей группы «норма» и детей с ЗПР в достижении такого нового образовательного результата начального общего образования, как функциональная грамотность.

Список источников

1. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028> (дата обращения: 13.08.2022).
2. Захарова В. А. Выбор ключевых элементов педагогической технологии формирования функциональной грамотности в начальной школе // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2022. № 9. С. 7–16.
3. Сравнительный анализ подходов, программ и методик формирования функциональной грамотности младших школьников / К. Э. Безукладников, Д. Л. Готлиб, К. А. Занина и др. Пермь: ПГГПУ, 2021. 170 с.
4. Выготский Л. С. Динамика умственного развития школьника в связи с обучением // Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. С. 391–410.
5. Обухова Л. Ф. Концепция Жана Пиаже: за и против. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. 192 с.
6. Piaget Jean. The moral judgement of the child; Transl. by M. Gaban. New York: Free Press, 1966. 410 p.
7. Основания дидактических решений, направленных на формирование функциональной грамотности младших школьников / К. Э. Безукладников, И. Н. Власова, Д. Л. Готлиб; под общ. ред. М. А. Худяковой, науч. ред. К. Э. Безукладников, В. А. Захарова. Пермь: ПГГПУ, 2021. 252 с.
8. Безукладников К. Э., Попова Н. С., Жигалев Б. А. Дифференцированное обучение иностранному языку на основе осознанности: вопросы подготовки учителя // Вестник Томского государственного университета. 2022. № 475. С. 106–117.
9. Ковалева Т. М. Принцип индивидуализации как ресурс качества образования в многоконфессиональном и поликультурном обществе // Тенденции развития образования: образование в многоконфессиональном и поликультурном обществе: материалы VII Международной научно-практической конференции, Москва, 19–20 февраля 2010 г. / Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ. М.: Дело, 2011. С. 101–107.
10. Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. М.: Педагогика, 1990. 192 с.
11. Егоров К. Б., Захарова В. А. Процедурные тексты в формировании и оценке функциональной грамотности в начальной школе // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. 2022. № 2. С. 116–123.
12. Hautamaki J., Podolskiy A. I. The Finnish Education as an Individualized Service System with a Reference to Students with Special Educational Needs // Psychological Science and Education. 2021. Vol. 26, № 3. P. 94–101.
13. Bobrova V. V., Kapiyat A. Zh. Possibilities of technology of differentiated (including individualized) education of children with intellectual disabilities of primary school age // Научный альманах. 2021. № 1–1 (75). P. 43–46.
14. Константинова О. А., Кошечева О. В., Крючков В. П. Проблема формирования межличностного взаимодействия учащихся с тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзивного образования: коммуникативно-речевой аспект // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2020. Вып. 6 (212). С. 99–107. DOI: 10.23951/1609-624X-2020-6-99-107
15. Ивашнева А. Р., Чабан Т. Л. Особенности психического развития детей с ОВЗ (задержкой психического развития) с точки зрения критериев оценки сформированности регулятивных универсальных учебных действий // The Newman in Foreign Policy. 2017. № 37 (81). С. 72–76.
16. Максимова У. С. Особенности формирования регулятивных умений у детей с задержкой психического развития // Инклюзивное образование в эпоху постпандемии: новые нормы, форматы, стратегии: материалы Международной научно-практической конференции (1 декабря – 15 декабря 2021 г.) / под ред. Н. М. Борозинца, Ю. В. Прилепко, О. Д. Сальниковой. Ставрополь: Изд-во СКФУ, 2022. С. 387–392.
17. Максимова У. С. Формирование регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников с задержкой психического развития во внеурочной деятельности // Открытый мир: объединяем усилия: матер. VI Всерос. науч.-практ. конф. (9–10 ноября 2022 г., г. Пермь, Россия) / под ред. О. Р. Ворошиной; Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т. Пермь, 2022. С. 371–376.
18. Кузьмичева Т. В. Индивидуализация образования младших школьников с ЗПР как предмет профессионального диалога будущего учителя и специального психолога // Вестник Череповецкого государственного университета. 2019. № 4 (91). С. 177–187. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=39205124> (дата обращения: 15.10.2022). DOI: 10.23859/1994-0637-2019-4-91-177-187
19. Фомичева Е. К. Формирование регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников с задержкой психического развития посредством кинезиологических упражнений: постановка проблемы // Экономика и социум. 2018.

№ 7 (50). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-regulyativnyh-universalnyh-uchebnyh-deystviy-u-mladshih-shkolnikov-s-zaderzhkoy-psihicheskogo-razvitiya-posredstvom> (дата обращения: 15.10.2022).

20. Egorov K. B., Zakharova V. A. External evaluation of self-directed learning skills: online education // *Education & Pedagogy Journal*. 2022. № 1 (3). P. 41–55. DOI: 10.23951/2782-2575-2022-1-41-55
21. Пототня Е. М. Краткосрочные курсы как средство формирования универсальных учебных действий // *Справочник заместителя директора школы*. 2011. № 4. С. 58–74.

References

1. *Prikaz Ministerstva prosveshcheniya Rossiyskoy Federatsii ot 31.05.2021 No. 286 "Ob utverzhdenii Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshchego obrazovaniya"* [Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated May 31, 2021 No. 286 "On Approval of the Federal State Educational Standard for Primary General Education"] (in Russian). URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028> (accessed 13 August 2022).
2. Zaharova V. A. Vybory klyuchevykh elementov pedagogicheskoy tekhnologii formirovaniya funktsional'noy gramotnosti v nachal'noy shkole [Selection of key elements of pedagogical technology for forming functional literacy in primary school]. *Gumanitarnyye issledovaniya. Pedagogika i psikhologiya – Humanitarian Studies. Pedagogy and Psychology*, 2022, no. 9, pp. 7–16 (in Russian).
3. Bezukladnikov K. E., Gotlib D. L., Zanina K. A. et al. *Sravnitel'nyy analiz podkhodov, programm i metodik formirovaniya funktsional'noy gramotnosti mladshikh shkol'nikov* [Comparative analysis of approaches, programs and methods for the formation of functional literacy of primary school students]. Perm, PSPU Publ., 2021. 170 p. (in Russian).
4. Vygotskiy L. S. Dinamika umstvennogo razvitiya shkol'nika v svyazi s obucheniem [Dynamics of mental development of a schoolchild in connection with learning]. In: Vygotskiy L. S. *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Pedagogical Psychology]. Moscow, Pedagogika Publ., 1991. Pp. 391–410 (in Russian).
5. Obukhova L. F. *Kontseptsiya Zhana Piazhe: za i protiv* [Jean Piaget's concept: pros and cons]. Moscow, Moscow university Publ., 1981. 192 p. (in Russian).
6. Piaget J. *The moral judgement of the child*; Transl. by M. Gaban. New York, Free Press, 1966. 410 p.
7. Bezukladnikov K. E., Vlasova I. N., Gotlib D. L. et al. *Osnovaniya didakticheskikh resheniy, napravlennykh na formirovaniye funktsional'noy gramotnosti mladshikh shkol'nikov* [Foundations of didactic decisions aimed at the formation of functional literacy of younger students]. Pod obshchey redaktsiyey M. A. Khudyakovoy, nauchnyye redaktory K. E. Bezukladnikov, V. A. Zakharova. Perm, PSPU Publ., 2021. 252 p. (in Russian).
8. Bezukladnikov K. E., Popova N. S., Zhigalev B. A. Differentsirovannoye obucheniye inostrannomu yazyku na osnove osoznannosti: voprosy podgotovki uchitelya [Mindfulness-based differentiation in foreign language instruction: teacher training aspects]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*, 2022, no. 475, pp. 106–117 (in Russian).
9. Kovaleva T. M. Printsip individualizatsii kak resurs kachestva obrazovaniya v mnogokonfessional'nom i polikul'turnom obshchestve [The principle of individualization as a resource for the quality of education in a multi-confessional and multicultural society]. In: *Tendentsii razvitiya obrazovaniya: obrazovaniye v mnogokonfessional'nom i polikul'turnom obshchestve: materialy VII Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, Moskva, 19–20 fevralya 2010 goda* [Education Development Trends: Education in a Multi-Confessional and Multicultural Society: Proceedings of the VII International Scientific and Practical Conference, Moscow, February 19–20, 2010]. Moscow, Delo Publ., 2011. Pp. 101–107 (in Russian).
10. Unt I. E. *Individualizatsiya i differentsiatsiya obucheniya* [Individualization and differentiation of learning]. Moscow, Pedagogika Publ., 1990. 192 p. (in Russian).
11. Egorov K. B., Zakharova V. A. Protsedurnyye tekсты v formirovanii i otsenke funktsional'noy gramotnosti v nachal'noy shkole [Procedural texts in the formation and assessment of functional literacy in the primary school]. *Vestnik Baltiyskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta. Seriya: Filologiya, pedagogika, psikhologiya – IKBFU's Vestnik*, 2022, no. 2, pp. 116–123 (in Russian).
12. Hautamaki J., Podolskiy A. I. The Finnish Education as an Individualized Service System with a Reference to Students with Special Educational Needs. *Psychological Science and Education*, 2021, vol. 26, no. 3, p. 94.
13. Bobrova V. V., Kapiyat A. Zh. Possibilities of technology of differentiated (including individualized) education of children with intellectual disabilities of primary school age. *Nauchnyy al'manakh*, 2021, no. 1–1 (75), pp. 43–46.
14. Konstantinova O. A., Koshcheyeva O. V., Kryuchkov V. P. Problema formirovaniya mezhlichnostnogo vzaimodeystviya uchashchikhsya s tyazhelymi narusheniyami rechi v usloviyakh inkluzivnogo obrazovaniya: kommunikativno-rechevoy aspekt [The problem of forming interpersonal interaction among schoolchildren with severe speech disturbances in the conditions of inclusive education: communicative and speech aspect]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2020, vol. 6 (212), pp. 99–107 (in Russian). DOI: 10.23951/1609-624X-2020-6-99-107
15. Ivashneva A. R., Chaban T. L. Osobennosti psikhicheskogo razvitiya detey s OVZ (zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya) s tochki zreniya kriteriev otsenki sformirovannosti regulyativnykh universal'nykh uchebnykh deystviy [Features of the mental development of children with disabilities (mental retardation) in terms of criteria for assessing the formation of regulatory universal educational activities]. *The Newman in Foreign Policy*, 2017, no. 37 (81), pp. 72–76 (in Russian).
16. Maksimova U. S. Osobennosti formirovaniya regulyativnykh umeniy u detey s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya [Features of the formation of regulatory skills in children with mental retardation]. In: *Inkluzivnoye obrazovaniye v epokhu postpandemii: novyye normy, formaty, strategii: materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii (1 dekabrya – 15 dekabrya 2021 g.)*

[Inclusive Education in the Post-Pandemic Era: New Norms, Formats, Strategies: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference (December 1th–15th, 2021)]. Ed. N. M. Borozinets, Yu. V. Prilepko, O. D. Sal'nikova. Stavropol, SKFU Publ., 2022. Pp. 387–392 (in Russian).

17. Maksimova U. S. Formirovaniye regul'yativnykh universal'nykh uchebnykh deystviy u mladshikh shkol'nikov s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya vo vneurochnoy deyatel'nosti [Formation of regulative universal educational activities in junior schoolchildren with mental retardation in extracurricular activities]. In: *Otkrytyy mir: ob'yedinyayem usiliya: materialy VI Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii (9–10 noyabrya 2022 g., g. Perm', Rossiya)* [Open world: join forces: materials of VI All-Russian scientific and practical conference]. Ed. O. R. Voroshnina. Perm, 2022. Pp. 371–376 (in Russian).
18. Kuz'micheva T. V. Individualizatsiya obrazovaniya mladshikh shkol'nikov s ZPR kak predmet professional'nogo dialoga budushchego uchitelya i spetsial'nogo psikhologa [Individualization of education for younger schoolchildren with mental developmental delays as a matter of professional dialogue between a future teacher and a special psychologist]. *Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta – Cherepovets State University Bulletin*, 2019, no. 4 (91), pp. 177–187 (in Russian). DOI 10.23859/1994-0637-2019-4-91-177-187. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=39205124> (accessed 13 August 2022).
19. Fomicheva E. K. *Formirovaniye regul'yativnykh universal'nykh uchebnykh deystviy u mladshikh shkol'nikov s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya posredstvom kineziologicheskikh uprazhneniy: postanovka problemy* [Formation of regulative universal educational actions in junior schoolchildren with mental retardation through kinesiology exercises: problem statement] (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-regulyativnykh-universalnykh-uchebnykh-deystviy-u-mladshih-shkolnikov-s-zaderzhkoy-psikhicheskogo-razvitiya-posredstvom> (accessed 13 August 2022).
20. Egorov K. B., Zakharova V. A. External evaluation of self-directed learning skills: online education. *Education & Pedagogy Journal*, 2022, no. 1 (3), pp. 41–55. DOI: 10.23951/2782-2575-2022-1-41-55
21. Pototnya E. M. Kratkosrochnyye kursy kak sredstvo formirovaniya universal'nykh uchebnykh deystviy [Short-term courses as a means of forming universal educational activities]. *Spravochnik zamestitelya direktora shkoly*, 2011, no. 4, pp. 58–74 (in Russian).

Информация об авторах

Захарова В. А., доцент, кандидат педагогических наук, доцент, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (ул. Сибирская, 24, Пермь, Россия, 614990).

Безукладников К. Э., заведующий кафедрой, доктор педагогических наук, профессор, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (ул. Сибирская, 24, Пермь, Россия, 614990).

Перадзе М. Б., учитель начальных классов, Бардымская средняя общеобразовательная школа № 2 (ул. Советская, 19а, с. Барда, Россия, 618150).

Information about the authors

Zakharova V. A., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, State Humanitarian Pedagogical University (ul. Sibirskaaya, 24, Perm, Russian Federation, 614990).

Bezukladnikov K. E., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department for Foreign Language Education, Perm State Humanitarian Pedagogical University (ul. Sibirskaaya, 24, Perm, Russian Federation, 614990).

Peradze M. B., Primary school teacher, Bardymskaya School No. 2 (ul. Sovetskaya, 19a, Barda, Russian Federation, 618150).

Статья поступила в редакцию 10.01.2023; принята к публикации 01.08.2023

The article was submitted 10.01.2023; accepted for publication 01.08.2023

УДК 796.819
<https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-5-42-48>

Воспитание смелости и ее влияние на качество спортивной подготовки кикбоксеров, занимающихся в спортивной школе олимпийского резерва

Семен Федорович Ануфриев

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
asemen007@gmail.com

Аннотация

Современный кикбоксинг предъявляет высокие требования не только к технической, физической и тактической подготовке спортсменов, значительную роль также нужно отводить и психике спортсменов. Соревновательный поединок может проходить в очень высоком темпе, победа в котором зависит от способности быстро анализировать ситуацию, переключаться от защитных действий к атакующим и наоборот, причем зачастую с более искусным и опытным соперником. Повышенные нагрузки, соблюдение режима тренировок и питания, контроль веса – все это спортсмен преодолевает в подготовках к соревнованиям. Поэтому так важно развитие морально-волевых качеств кикбоксеров, в том числе и смелости. Цель статьи – обосновать методику воспитания смелости юных кикбоксеров.

Материалом послужили научно-методическая литература в области спортивной (исследования на спортсменах в личных и командных, циклических и ациклических видах спорта) и профессионально-прикладной подготовки (исследования на курсантах военного министерства и министерства внутренних дел), а также практический опыт тренеров-преподавателей по кикбоксингу с/к «Старт».

Благодаря анализу литературных источников была сформулирована проблема исследования, заключающаяся в недостатке современных методик воспитания смелости кикбоксеров 11–12 лет, занимающихся в спортивной школе олимпийского резерва. Также было обосновано содержание и экспериментально подтверждена эффективность экспериментальной методики. Результаты ее внедрения в подготовку кикбоксеров экспериментальной группы показали, что изменения значений во всех контрольных испытаниях на момент окончания эксперимента были значительно выше и статистически достоверны в сравнении с результатами кикбоксеров контрольной группы, которые статистической достоверностью не отличались.

На развитие смелости юных кикбоксеров благоприятно влияет увеличение степени сложности выполнения тренировочных упражнений, которое реализуется при помощи дополнительного оборудования и введения усложняющих условий. Помимо этого, результаты педагогического эксперимента позволяют говорить о наличии взаимосвязи между показателями развития смелости и показателями активности юных кикбоксеров в соревновательном поединке.

Ключевые слова: методика воспитания, смелость, активность, юные кикбоксеры

Для цитирования: Ануфриев С. Ф. Воспитание смелости и ее влияние на качество спортивной подготовки кикбоксеров, занимающихся в спортивной школе олимпийского резерва // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2023. Вып. 5 (229). С. 42–48. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-5-42-48>

Development of courage and its influence on the quality of sports training of kickboxers in Olympic reserve school

Semen F. Anufriev

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation,
asemen007@gmail.com

Abstract

Modern kickboxing imposes high demands not only to the technical, physical and tactical training of athletes, but also to their moral, volitional and mental qualities. Nowadays there is a necessity to develop the athletes' ability to

quickly analyse the situation in a competitive fight, to switch from defensive actions to attacking and conversely. This is associated with the formation of appropriate personal qualities (courage, determination, purposefulness, responsibility) and strengthening the educational component in the training process. The aim is to substantiate the experimental methodology of education of courage of young kickboxers, engaged in the school of Olympic reserve, and to reveal its influence on the quality of sports training and education of moral qualities.

Analysis of theoretical sources with a description of research on athletes in individual and team, cyclic and acyclic sports (sports training) and research on cadets of the Military Department and the Department of Internal Affairs (professional-applied training), as well as analysis of practical experience of coaches-teachers of kickboxing in sports complex "Start" (Tomsk).

The problem of research was stated, consisting in the lack of modern methods of education of courage of kickboxers 11–12 years old, engaged in a sports school of Olympic reserve. The content was also substantiated and the effectiveness of the experimental methodology was experimentally confirmed. The results of its implementation in preparation of kickboxers of the experimental group showed that the changes of effects in all control trials at the end of the experiment were significantly higher and statistically reliable comparing to the results of kickboxers of the control group, which didn't have any statistical validity.

The development of courage of young kickboxers is favourably influenced by increasing the degree of difficulty of performing training exercises, which is realized by means of additional equipment and the introduction of complicating conditions. The results of the pedagogical experiment allow us to conclude that there is a correlation between the rates of courage development and the activity rate of young kickboxers in a competitive fight.

Keywords: *education methodology, courage, activity, young kickboxers, sports school*

For citation: Anufriev S. F. Vospitaniye smelosti i eyo vliyaniye na kachestvo sportivnoy podgotovki kikkbokserov, zanimayushchikhsya v sportivnoy shkole olimpiyskogo rezerva [Development of courage and its influence on the quality of sports training of kickboxers in Olympic reserve school]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2023, vol. 5 (229), pp. 42–48 (in Russ.). <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-5-42-48>

Введение

Жизнь современных детей лишена большей части преодолений, с которыми сталкивались поколения предыдущие, так как большая часть процессов, обеспечивающих жизнедеятельность ребенка в информационном обществе, автоматизирована и урегулирована различными нормами или правовыми актами. Этот внешний фактор негативно влияет на подготовку юных единоборцев, в том числе кикбоксеров, которая неразрывно связана с преодолением сопротивления не только соперника по соревновательному поединку или учебно-тренировочному спаррингу, но и своих собственных внутренних барьеров, таких как неуверенность в своих силах; страх (как получения болезненных, травмирующих ощущений в ходе тренировочной или соревновательной деятельности, так и участия в мероприятиях, связанных с публичностью, – соревнованиях, матчевых встречах, показательных выступлениях); недостаточно развитая целеустремленность, низкая инициативность, отсутствие самостоятельности и т. п. [1–4].

В результате современный тренер сталкивается с проблемой, которая заключается в низком уровне развития волевых качеств у юных спортсменов [5–7], в частности совершенствующих свое мастерство в спортивной школе олимпийского резерва (СШОР). Усугубляет проблему то, что в открытом доступе сложно найти методику, которая бы позволяла эффективно воспитывать морально-волевые качества кикбоксеров (в частности, смелость), об-

учающихся в СШОР, в которой средством воспитания выступали бы тренировочные задания и упражнения, неразрывно связанные с соревновательной техникой кикбоксера.

Чтобы решить данную проблему, нам необходимо было провести анализ научно-методической литературы, которая позволила бы сформировать методику, целью которой являлось бы развитие смелости кикбоксеров на учебно-тренировочном этапе, обучающихся в СШОР.

Среди современных работ, посвященных воспитанию морально-волевых качеств, можно выделить исследования представителей военных и правоохранительных структур, так как требования к профессиональным и личностным качествам очень схожи с требованиями к личности спортсмена. Так, В. Я. Гожиков и Д. А. Кустов в своей работе рассматривали вопрос существующих научно-методических подходов к воспитанию морально-волевых качеств курсантов военных вузов средствами физической подготовки [7, 8]. Подобные изыскания представлены в статье В. Ф. Шитика и С. Н. Ильиных, где говорится о том, что физическая подготовка выступает средством воспитания морально-волевых качеств военнослужащих внутренних войск МВД России [9, 10]. В сфере спорта можно выделить работы Н. И. Бочаровой, которая рассматривала педагогические условия преодоления страха при выполнении физических упражнений [11]. С. И. Белых и Х. Ф. Анаркулов посвятили свои научные изыскания вопросу волевого воспи-

тания кикбоксеров [12, 13]. Фиксируется дефицит исследований в сфере воспитания морально-волевых качеств у юных спортсменов, в которых тренировочный процесс в спортивных школах был описан одновременно и как воспитательный процесс.

Материал и методы

В процессе исследования были использованы методы: изучение и анализ источников литературы; педагогическое наблюдение; анкетирование; эксперимент с включением экспериментальной и контрольной групп спортсменов, нацеленный на разработку методики воспитания волевых качеств; методы математической статистики.

Педагогический эксперимент реализовывался на базе спортивного комплекса «Старт» г. Томска. Участники эксперимента – кикбоксеры в возрасте 11–12 лет. Всего в эксперименте приняло участие 30 спортсменов, находящихся на учебно-тренировочном этапе спортивной подготовки не более двух лет и имеющих второй и первый юношеские спортивные разряды.

Основной отличительной особенностью методики воспитания смелости юных кикбоксеров является использование большого арсенала разнообразных упражнений и тренировочных заданий, которые позволяют спортсменам накопить положительный двигательный опыт с точки зрения преодоления сложностей и препятствий. Тем самым повышается вероятность преодоления трудностей не только в бытовой, учебно-тренировочной, но и в соревновательной деятельности юных кикбоксеров. Цель методики заключалась в повышении на учебно-тренировочном этапе показателей смелости кикбоксеров, обучающихся в спортивной школе олимпийского резерва.

Результаты и обсуждение

Экспериментальная методика предусматривала следующую последовательность действий: 1) формирование общей цели и конкретных задач подготовки юных кикбоксеров; 2) составление общего тренировочного плана; 3) подбор средств, методов и тренировочных заданий на воспитание морально-волевых качеств; 4) реализацию тренировочного плана в условиях педагогического эксперимента; 5) контроль эффективности и коррекция тренировочного плана.

Контрольная и экспериментальная группы были сформированы на основании результатов предварительного анкетирования по опроснику «Психологический анализ волевых качеств спортсменов» (А. Ц. Пуни, Б. Н. Смирнов). Данный опросник предназначен для оценки целеустремленности, настойчивости – упорства, выдержки – самообладания,

смелости – решительности, инициативности – самостоятельности. Главным условием при формировании экспериментальной и контрольной групп было их равенство как по количественному (по 15 человек в каждой), так и по качественному (количество спортсменов, имеющих второй и первый юношеский разряды в ЭГ и КГ совпадали) составу [14, 15].

Проанализировав литературные и научно-методические источники по теме исследования, а также изучив накопленный практический опыт тренеров с/к «Старт» г. Томска, включая опыт автора статьи, мы пришли к выводу, что методика воспитания смелости кикбоксеров, занимающихся в СШОР, должна содержать в себе следующие средства: а) прыжки в длину и глубину (при занятиях в бассейне – трамплины высотой от 1 до 3 м; при занятиях в батутном зале – яма с мягким наполнением; при занятии в зале – прыжки с ринга на подготовленную безопасную поверхность или прыжки через обозначенное препятствие); б) падения спиной вперед на руки страхующего; в) преодоление полосы препятствий с элементами «незнакомых» двигательных действий; г) специальные упражнения и учебно-тренировочные задания, моделирующие соревновательную деятельность кикбоксеров.

Для усложнения стандартных упражнений и тренировочных заданий использовались следующие методические приемы: постепенное увеличение дистанции и высоты стартовой площадки; индивидуальное выполнение; ограничение пространства на выполнение задания; временное ограничение и прочие дополнительные условия. Это делалось с целью дать возможность всем участникам экспериментальной группы приступить к выполнению посильных заданий, преодолевая которые, они постепенно подготавливались к решению более сложных учебно-тренировочных заданий, требующих проявления смелости.

Таким образом, предполагалось, что представленные выше средства позволят эффективно воспитывать смелость как волевое качество кикбоксеров, занимающихся в СШОР, способствовать формированию личности, росту мастерства и повышению спортивных результатов.

Для оценки смелости юных кикбоксеров нами был использован следующий прием: поочередное выполнение физических упражнений на гимнастических бумажках разной высоты. Смысл контрольного теста заключается в том, что вначале испытуемый проходит вперед и назад (спиной вперед) по гимнастическому буму, лежащему на полу, выполняя упражнение на координацию движений (одно движение на каждый шаг), а затем повторяет то же самое упражнение на гимнастическом буме высотой 1,5 м от пола (при сопровождении страхующего).

Порядок выполнения контрольного испытания: и.п. – руки на поясе; 1-й шаг – левая рука к левому плечу; 2-й шаг – правая рука к правому плечу; 3-й шаг – левая рука вверх; 4-й шаг – правая рука вверх; 5-й шаг – левая рука к левому плечу; 6-й шаг – правая рука к правому плечу; 7-й шаг – левая рука на пояс; 8-й шаг – правая рука на пояс; далее спиной вперед в обратном порядке.

Оценка выполнения контрольного теста выполняется по следующим критериям: если испытуемый сохраняет точность, координированность движений, выполняет упражнение на высоком буме так же, как и на низком, действует смело, уверенно, то ему выставляется 5 баллов. При проявлении некоторой неуверенности, 1–2 ошибки в выполнении упражнения – 4 балла. Проявление некоторой неуверенности, 3–4 ошибки в выполнении упражнения – 3 балла. При проявлении робости, ведущей к искажению техники упражнения (5 ошибок и более), – 2 балла. Полное невыполнение упражнений, падение, отказ от движения спиной вперед – 1 балл [16].

На момент начала эксперимента равномерное распределение юных кикбоксеров позволило говорить о приблизительном равенстве показателей смелости в контрольной и экспериментальной группах. По окончании эксперимента из полученных данных видно, что кикбоксеры экспериментальной группы, находящиеся на учебно-тренировочном этапе подготовки, имели следующие показатели: на 5 баллов с контрольным испытанием справились 4 спортсмена, на 4 балла – 5, на 3 балла – 4, на 2 балла – 2 кикбоксеры, испытуемых, не сумевших выполнить тест, совершивших падения или отказавшихся двигаться спиной вперед, не было. В контрольной группе кикбоксеров результаты оказались следующими: на 5 баллов справились 2 спортсмена, на 4 балла – 5, на 3 балла – 3, на 2 балла – 4 спортсмена, 1 испытуемый не сумел выполнить тест, совершив падение. В табл. 1 приведены средние значения показателей оценки смелости кикбоксеров экспериментальной и контрольной

групп, находящихся на учебно-тренировочном этапе подготовки.

Таблица 1

Сравнение средних значений показателей оценки смелости кикбоксеров экспериментальной и контрольной групп (до эксперимента и по его окончании)

Показатель	Группа	До эксперимента, μ	После эксперимента, μ	$\square\Delta$	$\Delta\%$	p
Средний балл показателя смелости кикбоксеров	ЭГ	2,53	3,73	1,2	47,4	$< 0,05$
	КГ	2,66	3,2	0,54	20,3	$> 0,05$

Табл. 1 показывает существенные приросты в показателях смелости в контрольном испытании на бумах разной высоты у спортсменов ЭГ (прирост 47,4 % от начала эксперимента) в сравнении со спортсменами КГ (прирост 20,3 % от начала эксперимента).

В табл. 2 приведены показатели активности технико-тактических действий кикбоксеров экспериментальной и контрольной групп на момент начала и окончания эксперимента. Данные показатели как одна из модельных характеристик подготовленности кикбоксера были выбраны нами исходя из личного опыта подготовки спортсменов, анализа литературных источников и дискуссий с высококвалифицированными тренерами и спортсменами. Полученные результаты говорят о том, что воспитание волевых качеств, и в частности смелости, положительно влияет на качество спортивной подготовки.

Как видно из табл. 2, внедрение экспериментальной методики в подготовку ЭГ позволило добиться достоверных приростов в показателях соревновательной активности кикбоксеров. Так, у кикбоксеров ЭГ среднее количество ударов ногами за раунд боя (количество раз) увеличилось на 26,5 % ($p < 0,05$), в то время как аналогичный показатель у спортсменов КГ увеличился

Таблица 2

Показатели активности технико-тактических действий в условиях соревновательной деятельности кикбоксеров экспериментальной и контрольной групп (до эксперимента и по его окончании)

Показатель активности кикбоксеров	Группа	До эксперимента, $M \pm m$	После эксперимента, $M \pm m$	$\square\Delta$	$\Delta\%$	p
Среднее количество ударов ногами за раунд боя	ЭГ	$0,34 \pm 0,5$	$0,43 \pm 0,4$	0,09	26,5	$< 0,05$
	КГ	$0,37 \pm 0,4$	$0,39 \pm 0,4$	0,02	5,4	$> 0,05$
Среднее количество ударов руками за раунд боя	ЭГ	$0,66 \pm 3,4$	$0,75 \pm 3,1$	0,09	13,6	$< 0,05$
	КГ	$0,64 \pm 3,5$	$0,67 \pm 3,7$	0,03	4,7	$> 0,05$

незначительно и недостоверно. Показатель «Среднее количество ударов руками за раунд боя» (количество раз) изменился следующим образом: у спортсменов КГ увеличился на 4,7 % ($p > 0,05$), в то время как кикбоксеры ЭГ достоверно повысили свой результат на 13,6 %.

Таким образом, результаты педагогического эксперимента свидетельствуют об эффективности экспериментальной методики воспитания смелости кикбоксеров, занимающихся в СШОР.

Заключение

В ходе исследования благодаря теоретическому анализу и анализу профессионального опыта автора статьи была выявлена проблема, связанная с недостатком в научно-методической литературе современных методик воспитания смелости юных

кикбоксеров, занимающихся в СШОР. Попытка решить данную проблему привела к обоснованию экспериментальной методики, апробация которой показала эффективность подобранных средств воспитания смелости кикбоксеров, находящихся на учебно-тренировочном этапе многолетней спортивной подготовки. Такими методическими средствами являются учебно-тренировочные задания, которые выполняются в постепенно изменяющихся условиях: от привычной (комфортной) обстановки к непривычной, усложненной использованием особого оборудования, что в итоге требует проявления смелости. Полученные результаты позволяют сделать вывод, что воспитание смелости положительно влияет на качество спортивной подготовки кикбоксеров СШОР на учебно-тренировочном этапе.

Список источников

1. Апальков А. В., Горбатенко А. В., Карянова И. Е. Технологии применения средств физической подготовки для воспитания необходимых морально-волевых качеств курсантов // Актуальные проблемы физической культуры и спорта курсантов и слушателей: сб. статей, Орел, 28 февраля 2017 года / под ред. С. Н. Баркалова, А. В. Алдошина. Орел: Орловский юрид. ин-т Министерства внутренних дел Российской Федерации им. В. В. Лукьянова, 2017. С. 22–25.
2. Джалилов А. А., Александров Ю. М. Воспитание морально-волевых качеств в системе спортивной подготовки боксеров // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2015. № 3. С. 22–24.
3. Кораблева Е. Н. Формирование нравственных устоев и морально-волевых качеств в процессе занятий физическим воспитанием и спортом // Проблемы и перспективы развития физической культуры и спорта. 2017. Т. 15, № 1. С. 5–7.
4. Кудрявцев М. Д., Панов Е. В., Гусейнова А. Р. Физкультура и спорт как средство воспитания морально-волевых качеств // Аллея науки. 2018. Т. 7, № 6 (22). С. 1050–1052.
5. Пашев А. Н., Тимошина И. Н. Развитие смелости и активных действий у спортсменов кудо // Современные проблемы физического воспитания и безопасности жизнедеятельности в системе образования: материалы Всерос. науч.-практ. конф., Ульяновск, 17 ноября 2017 г. Ульяновск: Ульяновский гос. пед. ун-т им. И. Н. Ульянова, 2017. С. 283–285.
6. Яранов С. А. Индивидуальная траектория развития смелости и решительности у курсантов военных образовательных организаций высшего образования войск национальной гвардии Российской Федерации средствами и методами физической подготовки // Вестник научных конференций. 2020. № 9-1 (61). С. 114–118.
7. Дмитриев Р. М., Попов Д. В. Психологическая подготовка самбиста // Спортивно-педагогическое образование: сетевое издание. URL: <https://www.elibrary.ru> (дата обращения 23.01.2023).
8. Гожиков В. Я., Кустов Д. А. Научно-методические подходы к воспитанию морально-волевых качеств курсантов военных вузов средствами физической подготовки // Научно-методический бюллетень Военного университета МО РФ. 2021. № 1 (15). С. 168–177.
9. Шитик В. Ф., Ильиных С. Н. Физическая подготовка как средство воспитания морально-волевых качеств военнослужащих внутренних войск МВД России // Гуманитарные проблемы военного дела. 2014. № 1 (1). С. 240–243.
10. Ильин Е. П. Психология воли. 2-е изд. СПб.: Питер, 2011. 368 с.
11. Бочарова Н. И. Педагогические условия преодоления страха у старших дошкольников при выполнении физических упражнений // Современные тенденции развития науки и технологий. 2016. № 10–13. С. 19–22.
12. Белых С. И. Волевое воспитание в кикбоксинге // Материалы XVI Международной научно-практической конференции Гуманитарного университета: в 2 т. Екатеринбург, 15–16 апреля 2013 г. / ред. коллегия: Л. А. Закс и др. Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2013. Т. 2. С. 578–585.
13. Анаркулов Х. Ф., Ахметов Т. А. Психолого-педагогическая система воспитания нравственно-волевых качеств кикбоксеров // Вестник физической культуры и спорта. 2017. № 2 (17). С. 3–11.
14. Пуни А. Ц. О возможности количественного подхода в оценке проявления и развития волевых качеств личности // Ученые записки кафедры психологии ГДОИФК им. П. Ф. Лесгафта «Проблемы психологии спорта». Л., 1970. С. 144–149.
15. Смирнов Б. Н. Психологические основы воспитания воли в физическом воспитании и спорте // Психология / под ред. А. Ц. Пуни. М.: ФИС, 1984. С. 41–52.
16. Колодезников К. С., Колодезникова М. Г., Кривошапкин П. И., Степанов А. Э. Влияние целевых установок на динамику скорости удара боксера // Теория и практика физической культуры. 2021. № 2. С. 22–23.

References

1. Apal'kov A. V., Gorbatenko A. V., Karyanova I. E. Tekhnologii primeneniya sredstv fizicheskoy podgotovki dlya vospitaniya neobkhodimyykh moral'no-voleykhn kachestv kursantov [Technologies of physical training means application for education of necessary moral and volitional qualities of cadets]. In: Barkalov S. N., Aldoshin A. V. (eds). *Aktual'nyye problemy fizicheskoy kul'tury i sporta kursantov i slushateley: sbornik statey. Orel, 28 fevralya 2017 goda* [Actual problems of physical training and sports of cadets and listeners: collection of articles, Orel, 28 February 2017]. Orel, Orel Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation named after V. V. Lukyanov Publ., 2017. Pp. 22–25 (in Russian).
2. Dzhililov A. A., Aleksandrov Yu. M. Vospitaniye moral'no-voleykhn kachestv v sisteme sportivnoy podgotovki bokserov [Education of moral and volitional qualities in the system of sports training of boxers]. *Fizicheskaya kul'tura: vospitaniye, obrazovaniye, trenirovka – Physical education: education, training*, 2015, no. 3, pp. 22–24 (in Russian).
3. Korableva E. N. Formirovaniye нравstvennykh ustoyev i moral'no-voleykhn kachestv v protsesse zanyatiy fizicheskim vospitaniyem i sportom [Formation of moral foundations and moral-volitional qualities in the process of physical education and sports]. *Problemy i perspektivy razvitiya fizicheskoy kul'tury i sporta*, 2017, vol. 15, no. 1, pp. 5–7 (in Russian).
4. Kudryavtsev M. D., Panov E. V., Guseynova A. R. Fizkul'tura i sport kak sredstvo vospitaniya moral'no voleykhn kachestv [Physical training and sports as a means of education of moral and volitional qualities]. *Alleya Nauki*, 2018, vol. 7, no. 6 (22), pp. 1050–1052 (in Russian).
5. Pashev A. N., Timoshina I. N. Razvitiye smelosti i aktivnykh deystviy u sportsmenov kudo [Development of courage and active actions in kudo athletes]. In: *Sovremennyye problemy fizicheskogo vospitaniya i bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti v sisteme obrazovaniya: materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, Ul'yanovsk, 17 noyabrya 2017 g.* [Modern problems of physical education and life safety in educational system: materials of All-Russian scientific-practical conference, Ulyanovsk, November 17, 2017]. Ulyanovsk, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov Publ., 2017. Pp. 283–285 (in Russian).
6. Yaranov S. A. Individual'naya trayektoriya razvitiya smelosti i reshitel'nosti u kursantov voyennykh obrazovatel'nykh organizatsiy vysshego obrazovaniya voysk natsional'noy gvardii Rossiyskoy Federatsii sredstvami i metodami fizicheskoy podgotovki [Individual trajectory of courage and determination development in cadets of military educational organizations of higher education of National Guard troops of the Russian Federation by means and methods of physical training]. *Vestnik nauchnykh konferentsiy – Bulletin of Scientific Conferences*, 2020, no. 9-1 (61), pp. 114–118 (in Russian).
7. Dmitriyev R. M., Popov D. V. Psikhologicheskaya podgotovka sambista [Psychological Preparation of a Sambist]. *Sportivno-pedagogicheskoye obrazovaniye: setevoye izdaniye* (in Russian). URL: <https://www.elibrary.ru> (accessed 23 April 2023).
8. Gozhikov V. Ya., Kustov D. A. Nauchno-metodicheskiye podkhody k vospitaniyu moral'no-voleykhn kachestv kursantov voyennykh vuzov sredstvami fizicheskoy podgotovki [Scientific and methodical approaches to education of moral and volitional qualities of military cadets by means of physical training]. *Nauchno-metodicheskiy byulleten' Voennoy universiteta MO RF*, 2021, no. 1 (15), pp. 168–177 (in Russian).
9. Shitik V. F., Il'inykh S. N. Fizicheskaya podgotovka kak sredstvo vospitaniya moral'no-voleykhn kachestv voyennosluzhashchikh vnutrennykh voysk MVD Rossii [Physical training as a means of upbringing moral-volitional qualities of military men of internal troops of Ministry of Internal Affairs of Russia]. *Gumanitarnyye problemy voyennogo dela*, 2014, no. 1 (1), pp. 240–243 (in Russian).
10. Il'in E. P. *Psikhologiya voli* [Psychology of will]. Saint Petersburg, Piter Publ., 2011. 368 p. (in Russian).
11. Bocharova N. I. Pedagogicheskiye usloviya preodoleniya strakha u starshikh doshkol'nikov pri vypolnenii fizicheskikh uprazhneniy [Pedagogical conditions of overcoming fear in senior preschool children during physical exercises]. *Sovremennyye tendentsii razvitiya nauki i tekhnologii – Modern trends in science and technology*, 2016, no. 10-13, pp. 19–22 (in Russian).
12. Belykh S. I. Volevoye vospitaniye v kikkboksinge [Volitional Education in kickboxing]. *Materialy XVI Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii Gumanitarnogo universiteta: v 2 tomakh. Yekaterinburg, 15–16 aprelya 2013 goda. Tom 2* [Materials of XVI International Scientific-Practical Conference of Humanitarian University. In 2 vols., Yekaterinburg, 15–16 April 2013. Vol. 2]. Editorial board: L. A. Zaks et al. Yekaterinburg, Humanitarian University Publ., 2013. Pp. 578–585 (in Russian).
13. Anarkulov H. F., Akhmetov T. A. Psikhologo-pedagogicheskaya sistema vospitaniya нравstvenno-voleykhn kachestv kikkbokserov [Psychological and pedagogical system of education of moral and volitional qualities of kickboxers]. *Vestnik fizicheskoy kul'tury i sporta*, 2017, no. 2 (17), pp. 3–11 (in Russian).
14. Puni A. C. O vozmozhnosti kolichestvennogo podkhoda v otsenke proyavleniya i razvitiya voleykhn kachestv lichnosti [On the Possibility of a Quantitative Approach to Evaluating the Manifestation and Development of Willful Qualities of a Person]. In: *Uchyonyye zapiski kafedry psikhologii GDOIFK im. P. F. Lesgafta "Problemy psikhologii sporta"* [Scientific notes of the Department of Psychology of the GDOIFK named after P. F. Lesgaft "Problems of Sports Psychology"]. Leningrad, 1970. Pp. 144–149 (in Russian).
15. Smirnov B. N. Psikhologicheskiye osnovy vospitaniya voli v fizicheskoy vospitanii i sporte [Psychological bases of education will in physical education and sport]. In: Puni A. Ts. (ed.) *Psikhologiya* [Psychology]. Moscow, FIS Publ., 1984. Pp. 41–52 (in Russian).

16. Kolodeznikov K. S., Kolodeznikova M. G., Krivoschapkin P. I., Stepanov A. E. Vliyaniye tselevykh ustanovok na dinamiku skorosti udara boksera [Influence of target settings on dynamics of boxer's punching speed]. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury – Theory and practice of physical culture*, 2021, no. 2, pp. 22–23 (in Russian).

Информация об авторе

Ануфриев С. Ф., аспирант, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

Information about the author

Anufriev S. F., postgraduate student, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

Статья поступила в редакцию 17.02.2023; принята к публикации 01.08.2023

The article was submitted 17.02.2023; accepted for publication 01.08.2023

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378

<https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-5-49-57>

Румбешта Е. А. – педагог, учитель, первый томский специалист в области теории и методики преподавания физики

Анна Алексеевна Власова¹, Михаил Александрович Червонный²

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

¹ *aav@tspu.edu.ru*

² *mach@tspu.edu.ru*

Аннотация

В статье приводится описание профессионального пути доктора педагогических наук, профессора Томского государственного педагогического университета Румбешта Елены Анатольевны. Освещена научная деятельность ученого-педагога в области теории и методики преподавания физики. Представлена деятельность талантливого педагога, проявившего себя как учитель-наставник по отношению к студентам и к учителям физики. Более 40 лет Е. А. Румбешта являлась ведущим преподавателем методических дисциплин инновационных курсов по обучению физике в вузе и школе. Работала учителем физики, руководила педагогическими исследованиями на базе школ и вузов г. Томска. Подключала студентов к исследовательской деятельности, результатом которой становились практико-ориентированные курсовые, дипломные работы и научные статьи по методике обучения физике. Е. А. Румбешта обновлен учебно-методический комплекс основной дисциплины «Методика обучения физике»: разработана система методической подготовки студентов по изучению школьного физического эксперимента, изданы лекции с общими и частными вопросами, опубликовано множество научных и учебно-методических работ по результатам работы педагога-исследователя. Отражена активная позиция Елены Анатольевны в отношении совершенствования подготовки учительских кадров и кадров высшей квалификации, приведены ее инициативы, получившие развитие в образовательной среде Томска. Раскрыта активная деятельность в научно-образовательном центре педагогических исследований в физико-математическом образовании, описано научное сотрудничество с коллегами из российских и зарубежных университетов.

Представлены результаты деятельности Елены Анатольевны как ученого и организатора в Центре дополнительного физико-математического и естественно-научного образования в подготовке учителей-исследователей в рамках работы с проблемно-творческими группами учителей; организации и проведении всероссийской научно-практической конференции «Преподавание естественных наук, математики и информатики в вузе и школе».

Ключевые слова: *подготовка учителя физики, теория и методика обучения физике, проблемно-деятельностный подход, физический эксперимент*

Для цитирования: Власова А. А., Червонный М. А. Румбешта Е. А. – педагог, учитель, первый томский специалист в области теории и методики преподавания физики // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2023. Вып. 5 (229). С. 49–57. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-5-49-57>

TEACHER EDUCATION

Elena A. Rumbeshta – educator, teacher, the first Tomsk specialist in the field of theory and methods of teaching physics

Anna A. Vlasova¹, Mikhail A. Chervonnyy²

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

¹ *aav@tspu.edu.ru*

² *mach@tspu.edu.ru*

Abstract

The article provides a description of the professional path of the Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Tomsk State Pedagogical University Rumbeshta Elena Anatolyevna. The scientific activity of the scientist-teacher in the field of theory and methods of teaching physics is covered. The activity of a talented teacher, who proved himself as a teacher-mentor in relation to students and teachers of physics, is presented. For more than forty years Rumbeshta E. A. was a leading teacher of methodological disciplines of innovative courses in teaching physics at a university and school. She worked as a physics teacher, supervised pedagogical research at schools and universities in Tomsk. She connected students to research activities, the result of which was practice-oriented term papers, theses and scientific articles on the methodology of teaching physics. Rumbeshta E. A. the educational and methodological complex of the main discipline “Methods of teaching physics” was updated: a system of methodological training of students in studying a school physical experiment was developed, lectures with general and particular questions were published, many scientific and educational works were published based on the results of the work of a teacher-researcher. The active position of Elena Anatolyevna regarding the improvement of the training of teachers and highly qualified personnel is reflected, her initiatives that have been developed in the educational environment of Tomsk are given. Active activity in the scientific and educational center of pedagogical research in physics and mathematics education is revealed, scientific cooperation with colleagues from Russian and foreign universities is described.

The results of the activities of Elena Anatolyevna as a scientist and organizer at the Center of the DFMiENO in the preparation of teacher-researchers in the framework of work with problem-creative groups of teachers are presented; organization and holding of the All-Russian scientific-practical conference “Teaching natural sciences, mathematics and informatics at the university and school.”

Keywords: *physics teacher training, theory and methods of teaching physics, problem-activity approach, physics experiment*

For citation: Vlasova A. A., Chervonnyy M. A. Rumbeshta E. A. – pedagog, uchitel', pervyy tomskiy spetsialist v oblasti teorii i metodiki prepodavaniya fiziki [Elena A. Rumbeshta – educator, teacher, the first Tomsk specialist in the field of theory and methods of teaching physics]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2023, vol. 5 (229), pp. 49–57 (in Russ.). <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-5-49-57>



Румбешта Елена Анатольевна родилась 15 января 1945 г. в Томске в семье служащих. Обучалась в средней общеобразовательной школе № 8 г. Томска.

Уже в школьные годы Елена проявила себя как активист; занималась общественной работой, участвовала в художественной самодеятельности, занималась спортом, училась отлично. Параллельно обучалась в музыкальной школе по классу фортепиано. Как и все советские дети, прошла все стадии становления от октябрёнка до комсомолки. После школы поступила на радиофизический факультет Томского государственного университета по специальности «физика и электроника». Там же, в университете, Елена познакомилась с будущим супругом. В 1968 г., окончив обучение, Елена стала работать инженером в особом конструкторском бюро при Томском радиотехническом заводе.

В 1973 г. Елена Анатольевна начала свой трудовой путь в Томском государственном педагогиче-

ском институте (в настоящее время – университет) имени Ленинского комсомола. С этим университетом будет связана вся ее дальнейшая профессиональная жизнь. С самого начала Елена Анатольевна заняла активную позицию, вела общественную работу – занималась культурно-массовой работой (член профбюро физико-математического факультета). Сначала была принята на кафедру физики лаборантом, затем лекционным лаборантом – отвечала за экспериментальное сопровождение лекций преподавателей кафедры общей физики; позднее стала ассистентом. С этого момента Елена Анатольевна начала свой путь в науку, погрузилась в новую для нее профессию и впоследствии стала ориентиром для подрастающего поколения преподавателей и учителей-методистов.

Е. А. Румбешта как ассистент вела лабораторные занятия по дисциплинам физической направленности – механике, молекулярной физике, оптике, методике; с энтузиазмом включилась в научно-методическую работу кафедры по разработке методических предложений по курсу экспериментальной физики. В качестве сотрудника проблемной лаборатории дидактических исследований педагогического института занималась разработкой методики формирования экспериментальных знаний и умений учащихся в сотрудничестве с учителями школ № 3, 12, 42 г. Томска. Практически сразу (с начала своей педагогической деятельности) Елена Анатольевна стала проявлять себя как учитель-наставник – подключала студентов к проводимым исследованиям, на основе которых защищались курсовые работы по методике преподавания физики. Наряду с преподавательской работой в университете Елена Анатольевна вела работу со школьниками – проводила факультативные, кружковые и учебные занятия. Впоследствии она будет работать учителем физики в школах города, наработывая необходимый преподавателю методической дисциплины опыт. Постоянная работа в школе позволяла ей всегда быть в курсе изменений в школьном образовании, особенностей преподавания в школах разного типа, в классах разного профиля, что самым положительным образом сказывалось на ее профессиональном росте и, безусловно, влияло на воспитание и высококачественное обучение будущих учителей физики.

Заведующий кафедрой педагогики Михаил Павлович Пальянов предложил Елене Анатольевне поступить в аспирантуру в Москве к выдающемуся педагогу и методисту Василию Григорьевичу Разумовскому, академику Российской академии образования. В 1985 г. в Москве она окончила аспирантуру, в 1986 г. защитила диссертацию в НИИ содержания и методов обучения АПН СССР с присуждением ученой степени кандидата педагогиче-

ских наук (1987). Тематика научной работы того периода – обучение школьников методам теоретического познания при изучении молекулярной физики [1]. Далее Елена Анатольевна продолжила работу в педагогическом институте сначала как старший преподаватель, затем как доцент, успешно осуществляя деятельность по подготовке специалистов в области физического образования разного уровня. В течение многих лет она читала студентам курс «Теория и методика обучения физике», вела курсы по выбору для студентов и магистрантов, руководила курсовыми, выпускными квалификационными (дипломными) работами студентов, многие из которых удостоивались различных наград. Несколько лет подряд работы студентов Е. А. Румбешта становились одними из лучших на Всероссийском открытом конкурсе на лучшую научную работу студентов по естественным, техническим и гуманитарным наукам в высших учебных заведениях (конкурс проводится Министерством образования и науки РФ). Студенты под руководством Елены Анатольевны регулярно выступали с докладами с последующей публикацией научных статей на конференциях, в частности на традиционной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых ТГПУ «Наука и образование», на которой она традиционно вела секцию методики преподавания физики и организовывала культурную программу конференции. Большую помощь оказывала студентам в подготовке к конкурсу профессионального педагогического мастерства и творчества «Педагогический дебют» (ТГПУ), отрабатывая со студентами методические аспекты содержательной части выступлений команд. Успешно осуществляла подготовку студентов физико-математического факультета к межвузовской олимпиаде по методике обучения физике.

Важно отметить, что Е. А. Румбешта в сотрудничестве с ее аспирантами полностью обновлен учебно-методический комплекс дисциплины «Методика обучения физике». В частности, разработана система методической подготовки студентов по изучению школьного физического эксперимента, соответствующая школьной программе по физике, федеральному государственному образовательному стандарту. Система включает два блока лабораторных работ, предназначенных для подготовки студентов к преподаванию в основной и старшей школе. Материалы оформлены в научные публикации, было издано пособие для студентов и учителей физики, которому был впоследствии присвоен гриф Учебно-методического объединения по образованию в области подготовки педагогических кадров Министерства образования и науки РФ [2]. В 2016 г. Е. А. Румбешта обобщен собственный опыт работы – издано учебное пособие, в котором

представлены лекции с общими и частными вопросами теории и методики обучения физике. Содержание и построение курса уточнено на основе обсуждения современных вопросов физического образования на кафедре общей физики педагогического университета, где проводились исследования в области методики преподавания физики в школе и вузе. Описаны цели, методы и средства обучения, особенности педагогического исследования, методика изучения в школе моделей, понятий, научных теорий. Даны методические рекомендации по изучению некоторых вопросов механики, молекулярной физики, электричества, квантовой и ядерной физики [3].

Е. А. Румбешта вела активную научную деятельность; ею опубликовано более 250 научных работ и учебных изданий (статьи, монографии, учебно-методические пособия). Результаты исследований посвящены проблемно-деятельностному и компетентностному подходам в образовании. Изданные в соавторстве с коллегами учебные пособия активно используются школьными учителями, педагогами дополнительного образования, преподавателями методических курсов. Пособия посвящены самым разным методическим темам: подготовка учащихся по курсу физики средней школы (раздел «Механика») через решение задач; методы решения задач и организация деятельности по их решению; организация исследовательской деятельности в процессе обучения физике; обучение школьников решению учебных и образовательных проблем в процессе совместной деятельности; методика организации эксперимента в школьном курсе физики и др.

Научная работа Е. А. Румбешта переросла в диссертационное исследование; ею предложена модель системы эксперимента по физике в основной школе, которая позволяет формировать у учащихся необходимые общеучебные и экспериментальные умения в соответствии с требованиями, которые предъявляются к современному образовательному процессу. Подход Елены Анатольевны заключается во включении в канву образовательного процесса (уроков, элективных курсов) демонстраций и связанных с ними домашних, классных опытов учащихся, экспериментальных заданий на основе проблемно-деятельностного подхода [4]. В 2006 г. Е. А. Румбешта защитила диссертацию в совете при Московском государственном областном университете и стала первым в Томске доктором педагогических наук по специальности «теория и методика обучения физике» (2006). Далее научная работа Елены Анатольевны связана с исследованием организации проектной, исследовательской деятельности на уроках физики [5, 6]; компетентностного подхода (организация учебно-

познавательной деятельности учащихся по физике при формировании компетенций) [7, 8]; способов повышения мотивации и формирования универсальных учебных действий на уроках физики [8]; практики применения современных образовательных технологий в образовательном процессе в школе и в вузе [9, 10], а также использованию потенциала взаимодействия вузов и школ для повышения качества обучения физике [11].

Большая часть жизни Елены Анатольевны была посвящена подготовке кадров высшей квалификации. В педагогическом университете, помимо многих научных направлений, сформировалось направление «Теория и методика обучения и воспитания (физика, уровни общего и высшего образования)» по большей части благодаря Е. А. Румбешта. Ею подготовлено шесть специалистов высшей квалификации, защищены кандидатские диссертации в области методики физического образования. Е. А. Румбешта руководила аспирантурой по направлению «Физика», также в течение 10 лет являлась ученым секретарем диссертационных советов: К 113.77.02 – по одной научной специальности 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (физика в общеобразовательной и высшей школе)» (1997–2000 гг.); К 212.266.01 – по двум специальностям: 01.04.02 «Теоретическая физика» и 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (физика в общеобразовательной и высшей школе)» (2000–2007 гг.). Впоследствии являлась членом диссертационного совета по специальности 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)».

Благодаря активной деятельности Е. А. Румбешта методическая научная школа, созданная на факультете, завоевала научное признание не только на Томской земле, но и в других регионах России, в зарубежье. Елена Анатольевна получала приглашения от коллег для научной работы, преподавательской работы, консультаций. Всегда давала ценные рекомендации и советы аспирантам и докторантам не только педагогического университета, но и других вузов. В частности, оказала консультационную помощь преподавателям технических специальностей Томского политехнического университета; работы коллег, не имеющих педагогического образования, обрели необходимую педагогическую направленность. Активно сотрудничала с коллегами из Краснодарского, Алтайского края (Бийск, Барнаул), Кемеровской, Новосибирской областей и др. Реализовывала совместные научные проекты, работала над совместными публикациями в научных журналах, в том числе в зарубежных. Большая работа проводилась с коллегами из Республики Казахстан. Е. А. Румбешта обучала магистрантов из Южно-Казахстанского государствен-

ного университета им. М. Ауэзова (г. Шымкет), сотрудничала с коллегами Южно-Казахстанского гуманитарного института им. М. Сапарбаева (г. Шымкет), являлась зарубежным консультантом по диссертации на соискание степени доктора философии (PhD) по специальности «физика» в Международном казахско-турецком университете имени Ходжи Ахмеда Ясави (г. Туркестан). В результате этого сотрудничества опубликованы совместные статьи и учебно-методические работы по методике преподавания физики [12]. Благодаря работе Елены Анатольевны с зарубежными коллегами состоялись защиты – зарубежные вузы обрели специалистов по педагогике и методике преподавания, а научно-методическая школа факультета обогатилась новыми исследованиями.

Е. А. Румбешта являлась одним из организаторов и активным участником событий научно-образовательного центра (НОЦ) педагогических исследований в физико-математическом образовании (2008–2019 гг.). Заседания центра посвящались обсуждению научных и научно-методических вопросов. Помимо профессоров, доцентов кафедр физико-математического факультета, на заседания НОЦ всегда приглашались преподаватели других организаций: коллеги, аспиранты, молодые преподаватели. В центре была создана среда для развития, становления научно-педагогических кадров. Елена Анатольевна всегда давала ценные советы, рекомендации «подростающим» специалистам.



Е. А. Румбешта проводила большую работу по подготовке учителей-исследователей. По ее инициативе в 2011 г. совместно с Информационно-методическим центром (ИМЦ) г. Томска начали регулярную работу ежегодные проблемно-творческие группы (ПТГ), в составе которых были учителя физики. Вместе с методистом ИМЦ Л. Б. Трифоновой Елена Анатольевна регулярно работала с группами в педагогическом университете; на семинарах обсуждались актуальные для учителей методические вопросы. Прорабатывались такие темы, как

развитие универсальных учебных действий на уроках физики и во внеурочной деятельности; формирование и диагностика предметных и метапредметных результатов обучения; преподавание физики в условиях реализации ФГОС; особенности работы со школьниками с ОВЗ; мониторинг предметных и метапредметных результатов. Важно, что на встречах ПТГ было не просто обсуждение, а детальная проработка темы каждым учителем через призму своей деятельности; учителя разрабатывали свои методические материалы, и, таким образом, итогом работы групп становилось издание методических материалов (сборников), ценных и для самих разработчиков, и для других учителей, ощущающих трудности в решении образовательных проблем. Еще одним ценным результатом работы групп стало формирование у учителей умения проводить педагогическое исследование, обобщать и представлять свой педагогический опыт, в том числе на научных конференциях. Помимо этого, Е. А. Румбешта всегда оказывала помощь учителям в подготовке к конкурсам (в частности, к конкурсам «Учитель года», «Лучший по профессии»), проводила индивидуальные консультации по подготовке к участию в конференциях. Работали проблемно-творческие группы до 2020 г., до начала ковидных ограничений.

Еще одна инициатива Е. А. Румбешта – встречи с учителями физики г. Томска перед началом нового учебного года в педагогическом университете на ежегодной августовской конференции. На конференции обсуждались итоги прошедшего учебного года и новые задачи, стоящие перед учителями. Каждый год Елена Анатольевна являлась одним из главных докладчиков на конференции. Часто на конференции она организовывала тематические семинары по передовым методическим исследованиям – вопросы организации проблемного обучения, формирование исследовательских компетенций учащихся, метапредметных умений, изменения в преподавании физики в условиях внедрения ФГОС, организация экспериментальной деятельности учащихся по физике на уроках и дома и т. д.

Елена Анатольевна занималась экспертной деятельностью; являлась членом научно-методических советов общеобразовательных учреждений и руководителем образовательных программ учителей. Долговременное сотрудничество со школой № 49 г. Томска в рамках проекта «Школа Совместной деятельности» (идеолог проекта – профессор НИ ТГУ Г. Н. Прокументова) выросло в несколько проектов для ученых педагогического университета, включившихся в данную работу, в том числе и для Е. А. Румбешта [13]. Многие годы Елена Анатольевна на базе школы реализовывала научно-методические разработки, вовлекая в эту работу

студентов, аспирантов, учителей. В частности, осуществляла руководство образовательной программой «Организация проблематизации учебного материала в совместной деятельности», в рамках которой обучала учителей настоящих и будущих, как организовать учебную деятельность учащихся на уроке-проблематизации [14]. Проект «Моделирование системы физического эксперимента как средства подготовки учащихся по физике в основной школе» охватил школы № 4, 23, 50 г. Томска и был посвящен разработке с учителями и студентами экспериментально-деятельностных заданий. Также Елена Анатольевна являлась руководителем научных исследований учителей лицея при НИ ТПУ. По результатам совместной работы был издан сборник материалов, содержащих разработки учителей лицея в плане использования современных образовательных технологий, способы оценки современных результатов обучения школьников. Е. А. Румбешта регулярно участвовала как авторитетный член жюри в экспертных комиссиях конкурсов для учащихся, студентов и учителей: конкурсном отборе лучших учителей образовательных учреждений Томской области в рамках национального проекта «Образование», конкурсах студентов – будущих учителей на лучшую педагогическую инициативу, ежегодной городской научно-практической конференции школьников «Физика вокруг нас» (являлась соорганизатором). К оценке школьных докладов постоянно привлекала студентов старших курсов и аспирантов физико-математического факультета. Являлась активным членом Ассоциации учителей физики Томской области; выступала на заседаниях ассоциации по вопросам преподавания физики в условиях ФГОС. Также Елена Анатольевна являлась членом Томского профессорского собрания.

С открытием в 2011 г. в ТГПУ Центра дополнительного физико-математического и естественно-научного образования профессионализм Елены Анатольевны стал ценностью для становления деятельности новой структуры [15]. Планировались научные и научно-методические события, участие в грантовых научных конкурсах, разрабатывались новые соревновательные мероприятия для школьников и учителей. Коллектив начал разработку новой научной темы, связанной с деятельностью центра, – организация академической мобильности одаренных детей в области физики и математики [16]. Подряд запускались мероприятия регионального и областного масштаба [17], такие как конкурс профессионального мастерства учителей физики и математики «Лучший по профессии», турнир команд учащихся «ФИЗИК на все руки», олимпиада по физике для учащихся 7–8-х классов «СИЛА Архимеда»; студенческий конкурс «Педа-

гогическая инициатива». Елена Анатольевна вместе с коллективом центра участвовала в разработке и в обсуждении планов структуры, являлась председателем экспертных комиссий конкурсов. Всегда находила нужный подход к участникам, давала ценные советы, развернутое обоснование оценкам конкурсантов. Она активно работала на семинарах, круглых столах для учителей и студентов, с участием беседовала о профессиональных проблемах с будущими учителями, получающими первый опыт. Давала рекомендации по их включению в профессиональную практику с учетом особенностей школы.

Е. А. Румбешта являлась идейным вдохновителем всероссийской научно-практической конференции «Преподавание естественных наук, математики и информатики в вузе и школе», в которой принимали участие преподаватели вузов, магистранты, аспиранты, учителя общеобразовательных учреждений России, Казахстана, Узбекистана, Монголии, Австралии, США, Бразилии и др. Как правило, на конференции обсуждались вопросы, касающиеся современных технологий преподавания в школе и вузе, формирования необходимых компетенций школьников и студентов, применения современных технических средств обучения и др. Программа конференции предполагала пленарное заседание, работу секций, круглые столы по наиболее актуальным вопросам современного вузовского и школьного образования. Е. А. Румбешта регулярно приглашала на конференцию профессионалов в области школьного и вузовского образования. Участники конференции из России, Израиля, Казахстана, Бразилии имели возможность обмениваться педагогическим опытом, обсудить проблемы современного естественно-научного и математического образования, обсудить результаты новейших педагогических исследований. Елена Анатольевна регулярно выступала с пленарными докладами по актуальным вопросам преподавания физики, традиционно модерировала работу секции «Физическое образование в современной школе». Ежегодно с 2007 по 2019 г. в дни осенних каникул конференция собирала около ста участников усилиями Елены Анатольевны и ее воспитанников. По итогам конференции издавались печатные и электронные сборники материалов конференции.

В 2017 г. педагогический университет в сотрудничестве с Роскосмосом и Министерством образования и науки РФ включился во всероссийский межведомственный проект «Космические уроки». Е. А. Румбешта вместе с коллегами – физиками и методистами физико-математического факультета (А. Р. Аржаник, А. А. Власова, В. М. Зеличенко, М. А. Червонный и др.) решали задачу создания первых таких уроков, которые были бы направле-

ны на осознание роли отечественного образования, науки и техники в развитии современной цивилизации, на вовлечение школьников в техническое творчество. Поэтому на уроках планировалось освещение открытий и изобретений отечественных ученых, истории развития технологий, объяснение материала темы урока, физические эксперименты (в условиях невесомости), общение с российскими космонавтами, находящимися на космической орбите. Рабочая группа также занималась подготовкой ведущего – учителя школы и выпускника вуза для нестандартной работы, и 1 февраля 2017 г. был проведен первый космический урок с сеансом связи с Международной космической станцией [18].

Елена Анатольевна являлась соучастником-исполнителем госзаданий, программ, грантов Министерства образования науки РФ и других ведомств. Являлась исполнителем проекта в рамках ведомственной целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы (2009–2010 гг.)» – разрабатывали с коллегами научно-методическое обеспечение программ дополнительного образования малокомплектной сельской школы в условиях введения ФГОС нового поколения. Участвовала в выполнении государственных контрактов, связанных с приоритетным направлением развития Томской области, – занималась разработкой образовательной модели для совершенствования региональной системы школьного физико-математического образования.

Елену Анатольевну всегда отличали высокий уровень профессионализма, целеустремленность, творческий подход к делу, умение работать в команде. Она неоднократно удостоивалась наград за большой вклад в развитие системы общего и педагогического образования. За успешную научно-педагогическую деятельность Е. А. Румбешта удостоена отраслевой награды Министерства образования РФ «Почетный работник высшего профессионального образования РФ» (2005); «Отличник Министерства образования высшей школы» (2000); знака отличия Томской области «За заслуги в сфе-

ре образования» (2020); нагрудного знака «Почетный работник высшего профессионального образования РФ» (2000). Отмечена благодарностью Совета ректоров вузов Томской области; серебряной медалью ТГПУ «За заслуги в области образования», (2014); почетными грамотами губернатора, администрации Томской области и Департамента общего образования Томской области. Является лауреатом премии Томской области в сфере образования, науки, здравоохранения и культуры в номинации «Премии научным и научно-педагогическим работникам, внесшим значительный личный вклад в развитие науки и образования» (2010).

Подход Елены Анатольевны к своей профессиональной деятельности, несомненно, оказал благотворное влияние на повышение уровня подготовки учительских кадров в Томском государственном педагогическом университете, подготовлены сотни учителей в духе воспитания педагога-исследователя. Елену Анатольевну всегда отличало чуткое отношение к учителю. Недостаточное внимание, неуважение к учителю удручало ее. После поездки в Финляндию в 2011 г. она в соавторстве с профессором ТГПУ С. И. Поздеевой написала в статье «Опыт Финляндии в сфере образования»: «Полезный для россиян урок – это отношение к учителю и к его подготовке в финском обществе. Только когда учительская профессия будет востребована и поддержана высоким материальным статусом, когда учитель перестанет чувствовать себя нищим по сравнению с родителями своих учеников, можно будет ждать позитивных сдвигов в нашем образовании. Главное, в чем еще раз убеждает опыт Финляндии: позитивные изменения в сфере образования возможны лишь тогда, когда оно станет общенациональной ценностью и приоритетом» [19, с. 130].

Е. А. Румбешта признанный специалист в области методики преподавания физики. Привитые ею своим воспитанникам основные идеи подготовки школьного учителя продолжают давать свои плоды в следующих поколениях.

Список источников

1. Румбешта Е. А., Пальянов М. П. Обобщение учебного материала в IX классе по теме «Основы молекулярно-кинетической теории» // Физика в школе. 1985. № 5. С. 27–30.
2. Власова А. А., Румбешта Е. А., Трофимова Н. В. Методика организации эксперимента в школьном курсе физики: учеб. пособие. Томск: Изд-во ТГПУ, 2012. 188 с.
3. Румбешта Е. А. Курс лекций по теории и методике обучения физике в средней школе: учебное пособие для студентов педагогических вузов. Томск: Изд-во ТГПУ, 2016. 144 с.
4. Румбешта Е. А. Моделирование системы физического эксперимента как средства подготовки учащихся по физике в основной школе. Томск: Изд-во ТГПУ, 2005. 248 с.
5. Румбешта Е. А., Мидуков В. З. Формирование проектно-исследовательской компетенции учащихся при обучении физике и оценка ее сформированности // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2007. Вып. 10 (73). С. 103–109.
6. Румбешта Е. А. Исследовательская деятельность учащихся в процессе изучения физики: анализ практики и перспективы // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2013. Вып. 5 (133). С. 206–211.

7. Румбешта Е. А., Власова А. А., Яковлев И. Н. О формировании регулятивной и познавательной компетенций учащихся основной школы при обучении физике // Научно-педагогическое обозрение. 2022. Вып. 3 (43). С. 34–41. DOI: 10.23951/2307-6127-2022-3-34-41
8. Румбешта Е. А. Обучение школьников решению учебных и образовательных проблем в процессе совместной деятельности как средство формирования универсальных учебных действий и компетенций: метод. пособие для учителей школ, преподавателей вузов, студентов пед. вузов. Томск: ТОИПКРО, 2014. 68 с.
9. Румбешта Е. А. Современные технологии в обучении физике: учеб.-метод. пособие. Томск: Изд-во ТГПУ, 2018. 144 с.
10. Iskakova A. B., Kairbayeva A. K. Methodical foundations of the use of project based technologies in teaching physics to students of technical specialties of higher education institutions // Bulletin of the Karaganda university. Physics series. 2019. Vol. 3 (95). P. 71–77.
11. Румбешта Е. А., Червонный М. А. Использование потенциала взаимодействия вузов и профильных школ г. Томска для повышения качества обучения физике // Вестник Томского государственного университета. 2012. № 358. С. 191–194.
12. Ualikhanova B. S., Baizak U. A., Turmanbekov T. A., Kurmanbekov B. A., Sarybaeva A. H., Rumbeshta E. A. Formation of Medical Students' Competences in the Republic of Kazakhstan // Indian Journal of Science and Technology. 2015. Vol. 8 (S10). P. 84876. DOI: 10.17485/ijst/2015/v8iS10/84876
13. Поздеева С. И., Румбешта Е. А. Преемственность начальной и основной школы в формировании универсальных учебных действий (на примере опыта школы совместной деятельности) // Научно-педагогическое обозрение. 2017. Вып. 3 (17). С. 32–39. DOI: 10.23951/2307-6127-2017-3-32-39
14. Румбешта Е. А. Организация совместной деятельности учащихся и учителя при решении учебных проблем // Преподавание естественных наук, математики и информатики в вузе и школе: сб. материалов II Всерос. науч.-практ. конф. (5 ноября 2009 г.). Томск: Изд-во ТГПУ, 2009. С. 125–127.
15. Червонный М. А., Власова А. А., Швалёва Т. В. Использование потенциала педагогического университета в организации дополнительного образования одаренных детей в области физики и математики // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2012. Вып. 5 (120). С. 188–193.
16. Система социального сопровождения при организации академической мобильности одаренных детей / А. А. Власова, В. М. Зеличенко, О. Н. Игна, Е. А. Румбешта, С. В. Тюлюпо, М. А. Червонный, Т. В. Швалёва; под ред. Е. А. Румбешта, М. А. Червонного. Томск: Изд-во ТГПУ, 2012. 116.
17. Центр дополнительного физико-математического и естественно-научного образования ТГПУ. URL: <https://fmccenter.tspu.edu.ru> (дата обращения: 20.02.2023).
18. Инициатива «Космический урок». URL: <https://cosmos.tspu.edu.ru> (дата обращения: 20.02.2023).
19. Поздеева С. И., Румбешта Е. А. Опыт Финляндии в сфере образования // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2011. Вып. 10 (112). С. 128–131.

References

1. Rumbeshta E. A., Palyanov M. P. Obobshcheniye uchebnogo materiala v 9 klasse po teme "Osnovy molekulyarno-kineticheskoy teorii" [Generalization of educational material in grade 9 on the topic "Fundamentals of molecular kinetic theory"]. *Fizika v shkole*, 1985, vol. 5, pp. 27–30 (in Russian).
2. Vlasova A. A., Rumbeshta E. A., Trofimova N. V. *Metodika organizatsii eksperimenta v shkol'nom kurse fiziki: uchebnoye posobiye* [Methodology for organizing an experiment in a school course in physics: tutorial]. Tomsk, TSPU Publ., 2012. 188 p. (in Russian).
3. Rumbeshta E. A. *Kurs lektsiy po teorii i metodike obucheniya fizike v sredney shkole: uchebnoye posobiye dlya studentov pedagogicheskikh vuzov* [A course of lectures on the theory and methods of teaching physics in high school: a textbook for students of pedagogical universities]. Tomsk, TSPU Publ., 2016. 144 p. (in Russian).
4. Rumbeshta E. A. *Modelirovaniye sistemy fizicheskogo eksperimenta kak sredstva podgotovki uchashchikhsya po fizike v osnovnoy shkole* [Modeling the system of physical experiment as a means of training students in physics in basic school]. Tomsk, TSPU Publ., 2005. 248 p. (in Russian).
5. Rumbeshta E. A., Midukov V. Z. Formirovaniye proyektno-issledovatel'skoy kompetentsii uchashchikhsya pri obuchenii fizike i otsenka eyo sformirovannosti [Formation of design and research competence of students in teaching physics and assessment of its formation]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2007, vol. 10 (73), pp. 103–109 (in Russian).
6. Rumbeshta E. A. Issledovatel'skaya deyatel'nost' uchashchikhsya v protsesse izucheniya fiziki: analiz praktiki i perspektivy [Research activities of students in the process of studying physics: analysis of practice and perspectives]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2013, vol. 5 (133), pp. 206–211 (in Russian).
7. Rumbeshta E. A., Vlasova A. A., Yakovlev I. N. O formirovaniy regul'yativnoy i poznavatel'noy kompetentsiy uchashchikhsya osnovnoy shkoly pri obuchenii fizike [On the Formation of Regulatory and Cognitive Competencies of Basic School Students in Teaching Physics]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 3(43), pp. 34–41 (in Russian).
8. Rumbeshta E. A. *Obucheniye shkol'nikov resheniyu uchebnykh i obrazovatel'nykh problem v protsesse sovmestnoy deyatel'nosti kak sredstvo formirovaniya universal'nykh uchebnykh deystviy i kompetentsiy: metodicheskoye posobiye dlya uchiteley shkol*,

- prepodavateley vuzov, studentov pedagogicheskikh vuzov* [Teaching Schoolchildren to Solve Learning and Educational Problems in the Process of Joint Activities as a Means of Forming Universal Learning Actions and Competences: methodological manual for school teachers, university professors, students of pedagogical universities]. Tomsk, TOIPCRO Publ., 2014. 68 p. (in Russian).
9. Rumbeshta E. A. *Sovremennyye tekhnologii v obuchenii fizike: uchebno-metodicheskoye posobiye* [Modern technologies in teaching physics: teaching aid]. Tomsk, TSPU Publ., 2018. 144 p. (in Russian).
 10. Iskakova A. B., Kairbayeva A. K. Methodical foundations of the use of project based technologies in teaching physics to students of technical specialties of higher education institutions. *Bulletin of the Karaganda university. Physics series*, 2019, vol. 3 (95), pp. 71–77 (in Kazakh).
 11. Rumbeshta E. A., Chervonnyy M. A., Ispol'zovaniye potentsiala vzaimodeystviya vuzov i profil'nykh shkol g. Tomska dlya povysheniya kachestva obucheniya fizike [Using the potential of interaction between universities and specialized schools in Tomsk to improve the quality of teaching physics]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*, 2012, vol. 358, pp. 191–194 (in Russian).
 12. Ualikhanova B. S., Baizak U. A., Turmanbekov T. A., Kurmanbekov B. A., Sarybaeva A. H., Rumbeshta E. A. Formation of Medical Students' Competences in the Republic of Kazakhstan. *Indian Journal of Science and Technology*, 2015, vol. 8 (S10), pp. 84876. DOI: 10.17485/ijst/2015/v8iS10/84876
 13. Pozdeeva S. I., Rumbeshta E. A. Preemstvennost' nachal'noy i osnovnoy shkoly v formirovani universal'nykh uchebnykh deystviy (na primere opyta shkoly sovmestnoy deyatel'nosti) [Continuity of primary and secondary schools in the formation of universal educational activities (on the example of the experience of the school of joint activities)]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2017, vol. 3 (17), pp. 32–39 (in Russian). DOI: 10.23951/2307-6127-2017-3-32-39
 14. Rumbeshta E. A. Organizatsiya sovmestnoy deyatel'nosti uchashchikhsya i uchitelya pri reshenii uchebnykh problem [Organization of joint activities of students and teachers in solving educational problems]. In: *Prepodavaniye estestvennykh nauk, matematiki i informatiki v vuze: sbornik materialov II Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Teaching natural sciences, mathematics and informatics at the university and school: collection of materials of the II All-Russian scientific and practical conference (November 5, 2009)]. Tomsk, TSPU Publ., 2009. Pp. 125–127 (in Russian).
 15. Chervonnyy M. A., Vlasova A. A., Shvaleva T. V. Ispol'zovaniye potentsiala pedagogicheskogo universiteta v organizatsii dopolnitel'nogo obrazovaniya odarenykh detey v oblasti fiziki i matematiki [Using the potential of the Pedagogical University in organizing additional education for gifted children in the field of physics and mathematics]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2012. vol. 5 (120), pp. 188–193 (in Russian).
 16. Vlasova A. A., Zelichenko V. M., Igna O. N., Rumbeshta E. A., Tyulyupo S. V., Chervonnyy M. A., Shvaleva T. V. *Sistema sotsial'nogo soprovozhdeniya pri organizatsii akademicheskoy mobil'nosti odarenykh detey* [The system of social support in the organization of academic mobility of gifted children]. Edited by E. A. Rumbeshta, M. A. Chervonnyy. Tomsk, TSPU Publ., 2012. 116 p. (in Russian).
 17. *Tsentri dopolnitel'nogo fiziko-matematicheskogo i estestvennonauchnogo obrazovaniya TGPU* [Center for Additional Physical, Mathematical and Natural Science Education, TSPU]. URL: <https://fmcenter.tspu.edu.ru> (accessed 20 February 2023) (in Russian).
 18. *Initiativa "Kosmicheskiiy urok"* [Space Lesson Initiative] (in Russian). URL: <https://cosmos.tspu.edu.ru> (accessed 20 February 2023).
 19. Pozdeyeva S. I., Rumbeshta E. A. Opyt Finlyandii v sfere obrazovaniya [Finnish experience in education]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2011, vol. 10 (112), pp. 128–131 (in Russian).

Информация об авторах

Власова А. А., кандидат педагогических наук, доцент, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

Червонный М. А., доктор педагогических наук, профессор, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

Information about the authors

Vlasova A. A., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

Chervonnyy M. A., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

Статья поступила в редакцию 02.03.2023; принята к публикации 01.08.2023

The article was submitted 02.03.2023; accepted for publication 01.08.2023

УДК 371.12–051:316.444.52
<https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-5-58-65>

Методические понятия, отражающие генезис профессионализма учителя

Ольга Николаевна Игна

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

Аннотация

В ряду понятий, отражающих генезис (становление и развитие) профессионализма учителя, повсеместно используются не только педагогические, но и методические понятия, суть которых, соотношение обозначаемых ими методических категорий пока не получили должного аналитического освещения и научного обоснования. Ряд из них используется без должного осмысления, синонимично и эклектично. Отсутствует однозначный ответ на вопрос о том, какие методические понятия обозначают и отражают высший уровень профессионализма учителя. Данное исследование посвящено обобщению и сопоставлению методических понятий и категорий, характеризующих профессионализм, качество методической подготовки и обучающей деятельности учителя.

Цель исследования – в результате обобщения наиболее точных определений проранжированных основных методических понятий, отражающих генезис профессионализма учителя, определить уровневую иерархию методических понятий, обозначающих соответствующие категории в данном генезисе.

В качестве методов использовались: анализ научной литературы по проблеме исследования и словарей; изучение востребованности/запроса методических понятий в поисковых системах интернета с их последующим ранжированием, обобщение. Материал исследования – диссертации, учебная литература, научные статьи.

Выявлено, что в ряду русскоязычных методических понятий, отражающих генезис профессионализма учителя, основными являются «методическая культура» и «методическая компетентность». Большее количество точных определений обнаруживается именно у данных понятий. Уровнем становления профессионализма учителя, как правило, называют методическую грамотность. Методическая компетентность предшествует методическому мастерству и методической культуре, которые связаны с методическим творчеством.

Точки зрения на соотношение методических понятий и категорий в генезисе профессионализма учителя разнятся, однако можно выделить уровни в их иерархии. На базовом уровне находятся «методическая грамотность», «методические знания, навыки, умения». Уровнем выше находятся «методическая компетентность», «методический кругозор», «убеждения учителя», «методическое творчество». Высший уровень профессионализма отражается в понятиях «методическое мышление», «методическая культура», «методическое мастерство», «методическое кредо».

Ключевые слова: профессионализм учителя, генезис профессионализма учителя, методические понятия, методическая компетентность, методическое мастерство, методическое мышление, методическая культура, методическое кредо

Для цитирования: Игна О. Н. Методические понятия, отражающие генезис профессионализма учителя // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2023. Вып. 5 (229). С. 58–65. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-5-58-65>

Methodical concepts reflecting the genesis of the teacher's professionalism

Olga N. Igna

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

Abstract

Both pedagogical and methodical concepts are used to reflect the genesis (formation and development) of the teacher's professionalism. Their essence, correlations and hierarchy have not yet received proper analytical coverage and scientific justification. There is no exact answer to the question of what methodical concepts designate and reflect the highest level of teacher's professionalism. This study is devoted to the generalization and comparison of methodical concepts and categories that characterize the professionalism and quality of the methodical training and teaching activities of a teacher.

The purpose is to summarize the most accurate definitions of the ranked methodical concepts that reflect the genesis of the teacher's professionalism and to determine the level hierarchy of methodical concepts that designate the corresponding categories in this genesis.

The following methods were used: analysis of scientific literature and dictionaries; study of the demand for methodical concepts on the Internet, ranking, generalization. The research material included dissertations, educational literature, scientific articles. The following methods were used: analysis of scientific literature and dictionaries; study of the demand for methodological concepts on the Internet, ranking, generalization.

It was revealed that among the Russian-language methodological concepts that reflect the genesis of the teacher's professionalism, the main ones are "methodical culture" and "methodical competence". "Methodical competence" forms the basis for "methodical mastery" and "methodical culture", which are connected with "methodical creativity".

The level hierarchy of methodical concepts reflecting the genesis of the teacher's professionalism was determined. The basic level includes "methodological literacy", "methodical knowledge, skills, abilities". At a higher level are "methodical competence", "methodical outlook", "teacher's beliefs", "methodical creativity". The concepts of "methodical thinking", "methodical culture", "methodical mastery", "methodical credo" reflect the highest level of teacher's professionalism.

Keywords: teacher's professionalism, genesis of teacher's professionalism, methodical concepts, methodical competence, methodical mastery, methodical thinking, methodical culture, methodical credo

For citation: Igna O. N. Metodicheskiye ponyatiya, otrazhayushchiye genezis professionalizma uchitelya [Methodical concepts reflecting the genesis of the teacher's professionalism]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2023, vol. 5 (229), pp. 58–65 (in Russ.). <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-5-58-65>

Введение

В последние десятилетия в российской педагогике наряду с прочно закрепившимся понятием «методическая компетентность» встречаются «методическое мастерство», «методическая культура», «методическая кредо» и др. Близкими можно признать «методическое мышление», «методическое сознание», «методический кругозор», а также англоязычные понятия teacher's beliefs, methodical awareness, methodical minding, methodical thinking. Они нередко используются в педагогической науке и образовательной практике параллельно, синонимично и эклектично. Многообразие их определений обосновывается тем, что обучающая, методическая деятельность рассматривается одновременно и как профессиональная деятельность, и как индивидуальное искусство, творчество учителя, и как отражение его педагогической философии, педагогического мировоззрения.

При этом дифференциации, соотношению названных понятий уделяется недостаточно внимания, что подтверждается анализом содержания педагогических и методических словников, словарей и энциклопедий. К примеру, обращение к «Новому словарю методических терминов и понятий» позволило выявить наличие лишь понятий «мастерство преподавателя» и «профессиональная компетенция», но без включения в их толкование какой-либо методической составляющей [1]. Такая дифференциация нужна не только исследователям для уточнения понятийного аппарата педагогической науки, она и практически значима. Во-первых, как будущие, так и практикующие учителя должны понимать смысл данных понятий при разработке и оценке педагогической документации, рефлексии,

анализе и описании обучающей, методической деятельности, в том числе собственной. В форматах аттестации, профессиональных конкурсов учителей важна дифференциация их мастерства, творчества, компетентности, кредо и т. д., и уточнение трактовок соответствующих категорий позволяет дать более четкие ориентиры. Во-вторых, вузовские преподаватели используют ряд вышеназванных понятий при формулировке целей и содержания программ методических дисциплин и практик, при определении критериев и механизмов оценивания соответствующих им категорий и феноменов, при разработке дидактических основ и механизмов достижения будущими учителями необходимых индикаторов требуемых уровней методической подготовки.

Цель данного исследования – обобщив наиболее точные определения проранжированных автором основных методических понятий, отражающих генезис профессионализма учителя, определить уровневую иерархию (соотношение) методических понятий, обозначающих соответствующие категории в данном генезисе.

Материал и методы

Автором использовались следующие методы исследования:

– анализ научной литературы (русскоязычной и англоязычной) по проблеме исследования: суть, особенности формирования и развития методической культуры учителя (Н. В. Аванесян [2], Т. Н. Бережная [3], М. А. Гуляева [4], А. П. Карачевцева [5], Р. П. Мильруд [6, 7] и др.), методической компетентности (И. С. Бубнова [8], А. Л. Зубков [9], О. В. Тумашева [10]), методического мыш-

ления (Т. Н. Сокольническая [11], Е. А. Таможняя [12]), методического мастерства (А. К. Артемов, Н. Б. Тихонова [13], А. В. Киселёв [14]), методического кредо (Н. В. Барышников, А. В. Варпанов [15, 16]), убеждений учителя/teachers' beliefs (Е. Ю. Карданова, А. А. Пономарева, Е. Н. Осин, И. С. Сафуанов [17], A. R. Mehr, S. A. Kazemi, A. Omidvari [18], M. F. Pajares [19], V. Raku [20], J. C. Turner, A. Christensen, D. K. Meyer [21]);

– анализ словарей (Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин [1] и др.);

– выявление востребованности/запроса русскоязычных и англоязычных методических понятий в поисковых системах Интернета (Google, Yandex);

– ранжирование исследуемых понятий по востребованности в соответствии с частотой запросов в поисковых системах Интернета;

– обобщение определений исследуемых понятий, выводов по результатам исследования.

Материалами исследования послужили диссертации (педагогические науки), учебная литература по методике обучения, научные статьи.

Результаты и обсуждение

Прежде всего изучение в интернет-поисковиках обозначенных выше понятий позволило проранжировать их по степени востребованности, интереса к ним. В табл. 1 они перечислены по убыванию количества запросов. Данное ранжирование не является абсолютно объективным, однако очевидно, что понятие «методическая компетентность» фигурирует не на первом месте в ряду понятий, но «культура» в обоих рейтингах стоит достаточно высоко.

Таблица 1

Рейтинг методических понятий, отражающих генезис профессионализма учителя (по запросам в поисковых системах)

Русскоязычные понятия	Англоязычные понятия
1) методическая культура	1) methodical mastery
2) методическое мышление	2) methodical culture
3) методическая компетентность	3) methodical awareness
4) методическое сознание	4) teacher's beliefs
5) методические убеждения	5) methodical competence
6) методическое мастерство	6) methodical thinking
7) методическое кредо	7) methodical credo

В научных трудах чаще встречаются понятия «методическая компетентность» и «методическая культура», редко – «методическое кредо», поскольку появилось совсем недавно, а при его запросе в поисковиках сети Интернет сразу выдается «педагогическое кредо» в силу малой известности первого при распространенности последнего.

Далее обозначена суть ключевых понятий, отражающих генезис профессионализма учителя, обобщены их наиболее точные определения.

Методическая компетентность является значимой составляющей профессиональной компетентности учителя-предметника. Именно об этой компетентности сегодня говорят прежде всего при характеристике качества методической подготовки и профессионализма учителя, что объясняется доминированием компетентностного подхода в современной системе образования. Данное понятие применяется как некий критерий, мера оценивания профессионализма, качества преподавания, цель методической подготовки. Сущностные и структурные аспекты методической компетентности, индикаторы ее оценивания прослеживаются в вузовских и профессиональных стандартах педагога, обозначены в научных трудах, учитываются при разработке программ педагогического образования, повышения квалификации педагогов. Некоторые определения обозначенной компетентности обобщены в табл. 2.

Таблица 2

Определения методической компетентности учителя

И. С. Бубнова	Процесс и результат овладения системой методических навыков, знаний, умений и готовность к их реализации в профессиональной деятельности [8, с. 78]
А. Л. Зубков	Способность распознавать и решать методические задачи, возникающие в ходе педагогической деятельности учителя [9, с. 12]
О. Н. Игна, Е. И. Вшивцева	Результат психолого-педагогической, методической, предметной подготовки, личного научно-исследовательского и профессионального опыта; интегративная личностно-профессиональная характеристика учителя [22, с. 91; 23, с. 199]
О. В. Тумашева	Владение методическими знаниями, умениями и способами деятельности, признание их ценности как для профессиональной деятельности, так и для взаимодействия в социуме, наличие опыта решения методических проблем, готовность и способность к самообразованию и самосовершенствованию в области методики обучения конкретной дисциплине [10, с. 66]

Из анализа данных и других определений методической компетентности следует, что точки зрения на ее структуру различны, однако здесь однозначно просматриваются методические знания, навыки, умения, суть которых в каждой предметной области раскрыта в научных трудах, профессиональных стандартах и профессиограммах также довольно полно.

Методическая культура учителя признается частью его профессиональной культуры. По частоте использования данное понятие практически не

уступает «методической компетентности», несмотря на отсутствие в нормативных документах и методических словарях и на то, что считается относительно новым [6]. В настоящее время существуют исследования, в которых рассматривается специфика методической культуры педагогов в целом [2, 4, 24] и учителей различных предметных областей [3, 5–7, 25] (табл. 3).

Таблица 3

Определения методической культуры учителя

И. С. Бубнова	Интегрированный показатель эффективности труда учителя, высшая форма активности и творческой самостоятельности, стимул и условие совершенствования учебного процесса, предпосылка для возникновения новых методических идей и путей их решения [7, с. 79]
М. А. Гуляева	Устойчиво положительное отношение к методической деятельности, сформированные нормативные способы ее выполнения и оформления результатов; направленность на творческую самореализацию в методической деятельности; способность к передаче культурного опыта методической деятельности [4, с. 10]
А. Л. Зубков	Способность преломлять обобщенный методический опыт в своей деятельности... и мастерство, и искусство, обусловленное индивидуальностью учителя, умением формировать и развивать знания, заинтересовать обучающихся наукой [9, с. 11]
Р. П. Мильруд	Совокупность норм, компетенций и отношений, устойчиво существующих в учительском сообществе, дифференцирующих «своих» и «чужих» в профессии, а также обуславливающих сопротивление чуждым педагогическим инновациям [6, с. 141]

Исследователи далеко не всегда уточняют, чем конкретно методическая культура отличается от методической компетентности и методического творчества. Из всех ее определений и характеристик стоит выделить те, которые представил в своих публикациях профессор Р. П. Мильруд, утверждавший, что данная культура рождается как особая педагогическая реальность под влиянием факторов «сверху» (политика, экономика, реформы, нормативные требования и пр.), ведущих к обновлению, и факторов «снизу» (значимые для учителей нормы и ценности, усвоенные технологии и пр.), закрепляющих то, что подтверждено педагогическим успехом. Она может быть и индивидуальной, и региональной, и глобальной [6, 7]; предполагает наличие методического мышления, кругозора, ценностного, вдумчивого отношения к педагогической деятельности, стремление к саморазвитию.

Меньшей конкретизацией характеризуются немногочисленные определения **методического**

мышления учителя (табл. 4). Оно либо полностью отождествляется с педагогическим мышлением, либо обозначается как интегрирующий критерий методической культуры.

Таблица 4

Определения методического мышления учителя

А. Л. Зубков	Мышление, обеспечивающее умение преподавателя применять имеющиеся знания для реализации целей воспитания и обучения в соответствии с методической теорией и конкретными условиями обучения [9, с. 11]
А. В. Карачевцева	Интегрирующий критерий методической культуры учителя, способность к синтезу предметных знаний и умений, к проектированию образовательных ситуаций с учетом перспектив развития школьников, умение формулировать и решать методические задачи [5, с. 8]
Т. Н. Сокольницкая	Специальное профессиональное мышление, неотъемлемый атрибут методической деятельности учителя [11, с. 116]
Е. А. Таможняя	Разновидность профессионального педагогического мышления, имеющего особую предметную детерминацию [12]

Немногочисленны и определения методического мастерства учителя, ряд из которых содержится в табл. 5. Его рассматривают как высочайший уровень качества преподавания, синоним профессионализма. Нередко учителя с высоким уровнем методического мастерства называют «учитель-мастер». Такой учитель не только превосходно преподаёт, но и обладает готовностью и способностью передать свое мастерство другим. Условия появления и проявления методического мастерства – наличие существенного опыта преподавания, систематическое повышение квалификации, саморазвитие и самообразование.

Отдельного рассмотрения заслуживает понятие **«методическое кредо»**, которое относится к редко употребляемому [15, 16]. Не факт, что в ближайшее время оно будет закреплено в словарно-энциклопедической литературе или получит новые трактовки, но велика вероятность увеличения научно-практического интереса к данному понятию и его близким аналогам «индивидуальный стиль учителя» и «убеждения учителя». Согласно различным терминологическим словарям, «кредо» (лат. *credo* – верю) представляет собой определенную систему убеждений, взглядов, основы мировоззрения. Формулировки педагогического кредо учителя очень часто представляют на своих персональных сайтах, включают в педагогические эссе. Они, как правило, ограничиваются мудрыми цитатами и изречениями знаменитых личностей, что деиндивидуализирует кредо.

Таблица 5

Определения методического мастерства учителя

А. К. Артемов, Н. Б. Тихонова	Высший уровень обучающей деятельности педагога, обеспечивает достижение лучших результатов обучения при меньшей затрате усилий педагога и обучающихся; рациональная организация и оптимизация образовательного процесса [13]
А. В. Киселёв	Высший уровень методической компетенции [14, с. 133]
Е. И. Пассов	Обобщенная способность учителя оптимально осуществлять мотивационную деятельность при данной цели и данных условиях, которая проявляется в результате интеграции элементов методической культуры и свойств индивидуальности; включает индивидуальность, профессиональную культуру учителя, уровни его профессионализма и профессиональные умения [26, с. 272]

Методическое кредо учителя определяется как «методические воззрения на процесс формирования... компетенций как теоретически осмысленные и апробированные в образовательной практике рациональные обучающие действия, адекватные соответствующим условиям обучения, конкретной педагогической ситуации [15, с. 59]. Оно предусматривает «свободное сочетание стилей обучения, методов, приемов, способов, технологий, относящихся к различным направлениям научного познания» [15, с. 59]. Для развития методического кредо недостаточно лишь компетентностного подхода; необходимы рефлексивный и инновационный подходы, философия плюрализма как методологическая основа, позволяющие уйти от сугубо рецептурной методики, трафаретного преподавания и взаимодействия с обучающимися [15].

В англоязычной терминологии существует близкое понятие *teacher's beliefs* («убеждения учителя»). В русскоязычной терминологии убеждения учителя – это личные взгляды и идеология, лежащие в основе его практики [17, с. 48]. Трактовки понятия *teacher's beliefs* отражают устоявшиеся воззрения, суждения, внутренние установки и опыт в сфере образования; они в большей мере основываются на чувствах, представлениях и установках учителя по поводу факторов, основ, влияющих на эффективность преподавания, чем на исследованиях, концепциях и знаниях об обучении и мотивации, играя важную роль в обучающей деятельности [18–21]. В последние десятилетия в западных странах ведутся исследования убеждений учителей, выступающих своеобразным мостом от знаний к действиям; выявляется специфика убеждений (в чем суть учебного предмета, что означает изучение предмета, чему учит обучающийся, роли

субъектов образовательного процесса, показатели знаний обучающихся и т. д.). Сравнивается их влияние на практическую деятельность, сопоставляются убеждения учителей разных стран и обосновывается причина различий [17].

Анализ большого массива научных источников в проблемном поле исследования позволил выявить незначительное количество тех из них, где так или иначе можно проследить **иерархию в соотношении методических понятий, категорий, отражающих генезис профессионализма учителя**. И в данном вопросе точки зрения исследователей разнятся (табл. 6).

Таблица 6

Соотношение методических понятий, категорий в отражении генезиса профессионализма учителя

Т. Н. Бережная	Методическая грамотность → методическая компетентность → методическая креативность, творчество → методическая культура [3]
А. Л. Зубков	Методическое мышление, методическое мастерство, методическая культура → методическая компетентность [9]
А. В. Киселёв	Методическая компетентность → методическая компетенция, методическое мастерство, методическое творчество [14]
Е. И. Пассов	Методическая грамотность (методические знания) → методическое ремесло → творчество как элемент методической культуры → методическое мастерство → уровень искусства как высшее проявление мастерства [26]
Е. А. Таможняя	Методическая грамотность (методические научные знания) → методическое ремесло (владение системой методических приемов и умений, опытом работы) → методическое мастерство (владение системой методических умений и навыков) → методическое творчество [12]

Выводы

В результате изучения различных точек зрения на соотношение категорий (см. табл. 6), обозначаемых рассмотренными методическими понятиями, были сделаны следующие выводы.

Большинство исследователей в качестве исходного уровня генезиса профессионализма называют методическую грамотность, включающую методические знания, и лишь некоторые из них выделяют в ряду уровней методическую культуру, при этом никто не называет в уровне иерархии методическое кредо. В исследованиях прошлого столетия практически нет уровня методической компетентности, что вполне объяснимо, но он фигурирует в формулировке «методическое ремесло».

1. Единичны упоминания методического творчества, как, например, у Е. А. Таможней, называю-

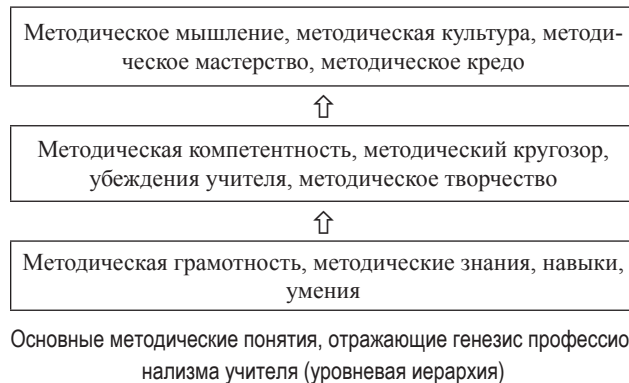
щей методическое мышление основой методического мастерства, профессионализма, хотя в схеме уровней это не прослеживается [12].

2. Уровень методической компетентности в основном предшествует уровням методического мастерства и методической культуры, хотя встречается противоположная позиция. Например, в диссертации А. Л. Зубкова методическая компетентность – результат развития методического творчества, методического мышления, методической культуры [9].

3. Неизменно методическое мастерство связывают с творчеством и искусством. Так, Е. И. Пасов обозначил методическое мастерство уровнем, предваряющим проявление профессионального искусства как высшего уровня мастерства. При этом одно понятие не вбирает в себя другое [26]. Методическое мастерство, как правило, располагают в генезисе профессионализма учителя рядом с методической культурой.

4. Составить безупречную «матрешку» рассмотренного понятийного поля вряд ли возможно, поскольку различные методические категории и понятия, определяющие их, могут стоять на одинако-

вых уровнях на пути к профессионализму, при этом элементы одного уровня интегрируются в последующий, вышестоящий (рисунок).



В дальнейшем в научных исследованиях еще, безусловно, будет уточняться суть рассмотренных выше понятий, соотношение и иерархия соответствующих методических категорий. Результаты данных исследований должны войти в содержание вузовских пособий по методике обучения и методические словари.

Список источников

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.
2. Аванесян Н. В. Сущностная характеристика методической культуры педагога // Наука и бизнес: пути развития. 2014. № 7 (37). С. 5–7.
3. Бережная Т. Н. Формирование инновационной методической культуры учителя начальных классов в процессе профессиональной подготовки в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Краснодар, 2010. 22 с.
4. Гуляева М. А. Формирование методической культуры педагога в процессе дополнительного профессионального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кемерово, 2014. 23 с.
5. Карачевцева А. П. Формирование методической культуры учителя начальных классов на первой ступени педагогического образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Курск, 2003. 19 с.
6. Мильруд Р. П. Обучение культуре и культура обучения языку // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2012. Вып. 4 (108). С. 136–143.
7. Мильруд Р. П. Методическая культура: переключение кодов // Просвещение. Иностранные языки. 2012. URL: <http://iyazyki.prosv.ru/2012/03/metod-culture> (дата обращения: 15.09.2022).
8. Бубнова И. С. Методическая компетентность педагога: сущность и диагностика // Педагогическая перспектива. 2021. № 3. С. 77–85.
9. Зубков А. Л. Развитие методической компетентности учителей в условиях модернизации общего образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2007. 22 с.
10. Тумашева О. В. О методической компетентности учителя // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. 2009. № 1. С. 65–70.
11. Сокольников Т. Н. Основные характеристики методического мышления современного учителя иностранного языка // Известия Российского государственного педагогического университета. 2013. № 158. С. 116–124.
12. Таможняя Е. А. Методическое мышление как разновидность профессионального педагогического мышления // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2010. № 1. С. 188–193.
13. Артемов А. К., Тихонова Н. Б. Основы методического мастерства учителя в обучении математике младших школьников: учеб. пособие для учителей и студентов факультета педагогики и методики начального образования. Самара: Изд-во СГПУ, 1999. 118 с.
14. Киселёв А. В. Сущность и содержание методического мастерства преподавателей // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2009. № 3-1. С. 130–137.
15. Барышников Н. В. Инновационный подход к методической подготовке учителя иностранного языка // Преподаватель XXI век. 2018. № 1-1. С. 55–65.

16. Барышников Н. В., Вартанов А. В. Учитель многоязычия: компоненты профессиональной подготовки (к постановке вопроса) // Многоязычие в образовательном пространстве. 2018. № 10. С. 7–17.
17. Карданова Е. Ю., Пономарева А. А., Осин Е. Н., Сафуанов И. С. Сравнительное исследование убеждений и практик учителей математики основной школы в России, Эстонии и Латвии // Вопросы образования. 2014. № 2. С. 44–81.
18. Mehr A. R., Kazemi S. A., Omidvari A. The effect of teachers' beliefs on their instructional practices: regarding teaching reading strategies // Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences. 2015. Vol. 5 (S1). P. 3614–3631. URL: www.cibtech.org/sp.ed/jls/2015/01/jls.htm (дата обращения: 17.11.2022).
19. Pajares M. F. Teachers' beliefs and educational research // Review of Educational Research. 1992. № 62 (3). P. 307–332.
20. Rraku V. Teachers' beliefs about reading and use of reading strategies // Lingua mobilis. 2014. № 3 (49). P. 139–150.
21. Turner J. C., Christensen A., Meyer D. K. Teachers' Beliefs about Student Learning and Motivation // International Handbook of Research on Teachers and Teaching. 2009. P. 361–371.
22. Игна О. Н. Структура и содержание методической компетентности учителя иностранного языка // Ярославский педагогический вестник. 2010. № 1. С. 90–94.
23. Вшивцева Е. И., Игна О. Н. Формирование научно-методической компетентности будущего учителя иностранного языка // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2011. № 9 (111). С. 199–203.
24. Перевозный А. В. Методическая культура: сущность, компоненты, этапы становления и развития // Инновации в образовании. 2018. № 6. С. 46–56.
25. Саяпин В. Н. Формирование методической культуры у будущих учителей технологии // Страховские чтения. 2018. Вып. 26. С. 249–254.
26. Пассов Е. И., Кузовлев В. П., Царькова В. Б. Учитель иностранного языка. Мастерство и личность. М.: Просвещение, 1993. 158 с.

References

1. Azimov E. G., Shchukin A. N. *Novyy slovar' metodicheskikh terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya yazykam)* [A new dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of teaching languages)]. Moscow, IKAR Publ., 2009. 448 p. (in Russian).
2. Avanesyan N. V. Sushchnostnaya kharakteristika metodicheskoy kul'tury pedagoga [Essential characteristics of the teacher's methodological culture]. *Nauka i biznes: puti razvitiya – Science and Business: Ways of Development*, 2014. no. 7 (37), pp. 5–7 (in Russian).
3. Berezhnaya T. N. *Formirovaniye innovatsionnoy metodicheskoy kul'tury uchitelya nachal'nykh klassov v protsesse professional'noy podgotovki v vuze. Avtoref. dis. kand. ped. nauk* [Formation of an innovative methodological culture of a primary school teacher in the process of professional training at a university. Abstract of the thesis cand. ped. sci.]. Krasnodar, 2010. 22 p. (in Russian).
4. Gulyayeva M. A. *Formirovaniye metodicheskoy kul'tury pedagoga v protsesse dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya. Avtoref. dis. kand. ped. nauk* [Formation of the methodological culture of the teacher in the process of additional professional education. Abstract of the thesis cand. ped. sci.]. Kemerovo, 2014. 23 p. (in Russian).
5. Karachevtseva A. P. *Formirovaniye metodicheskoy kul'tury uchitelya nachal'nykh klassov na pervoy stupeni pedagogicheskogo obrazovaniya. Avtoref. dis. kand. ped. nauk* [Formation of the methodological culture of the primary school teacher at the first stage of pedagogical education. Abstract of the thesis cand. ped. sci.]. Kursk, 2003. 19 p. (in Russian).
6. Mil'rud R. P. Obucheniye kul'ture i kul'tura obucheniya yazyku [Teaching culture and the culture of teaching language]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2012, no. 4 (108), pp. 136–143 (in Russian).
7. Mil'rud R. P. Metodicheskaya kul'tura: pereklyucheniye kodov [Methodical culture: switching codes]. *Prosveshcheniye. Inostrannyye yazyki – Education. Foreign languages*, 2012 (in Russian). URL: <http://yazyki.prosv.ru/2012/03/metod-culture> (accessed 15 September 2022).
8. Bubnova I. S. Metodicheskaya kompetentnost' pedagoga: sushchnost' i diagnostika [Methodical competence of a teacher: essence and diagnostics]. *Pedagogicheskaya perspektiva – Pedagogical Perspective*, 2021, no. 3, pp. 77–85 (in Russian).
9. Zubkov A. L. *Razvitiye metodicheskoy kompetentnosti uchiteley v usloviyakh modernizatsii obshchego obrazovaniya. Avtoref. dis. kand. ped. nauk* [Development of methodical competence of teachers in conditions of modernization of general education. Abstract of the thesis cand. ped. sci.]. Yekaterinburg, 2007. 22 p. (in Russian).
10. Tumasheva O. V. O metodicheskoy kompetentnosti uchitelya [On the methodological competence of the teacher]. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V. P. Astaf'eva – The Bulletin of KSPU named after V. P. Astafyev*, 2009, no. 1, pp. 65–70 (in Russian).
11. Sokol'nitskaya T. N. Osnovnyye kharakteristiki metodicheskogo myshleniya sovremennogo uchitelya inostrannogo yazyka [The main characteristics of the methodical thinking of a modern teacher of a foreign language]. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, 2013, no. 158, pp. 116–124 (in Russian).

12. Tamozhnyaya E. A. Metodicheskoye myshleniye kak raznovidnost' professional'nogo pedagogicheskogo myshleniya [Methodical thinking as a kind of professional pedagogical thinking]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika – Bulletin of Moscow Region State University. Series: Pedagogics*, 2010, no. 1, pp. 188–193 (in Russian).
13. Artemov A. K., Tikhonova N. B. *Osnovy metodicheskogo masterstva uchitelya v obuchenii matematike mladshikh shkol'nikov: uchebnoye posobiye dlya uchiteley i studentov fakul'teta pedagogiki i metodiki nachal'nogo obrazovaniya* [Fundamentals of the teacher's methodological skills in teaching mathematics to primary school students: a textbook for teachers and students of the faculty of pedagogy and methods of primary education]. Samara, SSPU Publ., 1999. 118 p. (in Russian).
14. Kiselev A. V. Sushchnost' i sodержaniye metodicheskogo masterstva prepodavateley [The essence and content of the methodological skills of teachers]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskiye nauki – Bulletin of Moscow Region State University. Series: Psychological Sciences*, 2009, no. 3-1, pp. 130–137 (in Russian).
15. Baryshnikov N. V. Innovatsionnyy podkhod k metodicheskoy podgotovke uchitelya inostrannogo yazyka [An innovative approach to the methodical training of a foreign language teacher]. *Prepodavatel XXI vek*, 2018, no. 1-1, pp. 55–6 (in Russian).
16. Baryshnikov N. V., Vartanov A. V. Uchitel' mnogoyazychiya: komponenty professional'noy podgotovki (k postanovke voprosa) [Teacher of multilingualism: components of professional training (to the formulation of the question)]. *Mnogoyazychiye v obrazovatel'nom prostranstve – Russian Journal of Multilingualism and Education*, 2018, no. 10, pp. 7–17 (in Russian).
17. Kardanova E. Yu., Ponomareva A. A., Osin E. N., Safuanov I. S. Sravnitel'noye issledovaniye ubezhdeniy i praktik uchiteley matematiki osnovnoy shkoly v Rossii, Estonii i Latvii [Comparative Study of Beliefs and Practices of Primary School Mathematics Teachers in Russia, Estonia and Latvia]. *Voprosy obrazovaniya – Educational Studies Moscow*, 2014, no. 2, pp. 44–81 (in Russian).
18. Mehr A. R., Kazemi S. A., Omidvari A. The effect of teachers' beliefs on their instructional practices: regarding teaching reading strategies. *Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences*, 2015, vol. 5 (S1), pp. 3614–3631. URL: www.cibtech.org/sp.ed/jls/2015/01/jls.htm (accessed 17 November 2022).
19. Pajares M. F. Teachers' beliefs and educational research. *Review of Educational Research*, 1992, vol. 62 (3), pp. 307–332.
20. Rraku V. Teachers' beliefs about reading and use of reading strategies. *Lingua mobilis*, 2014, vol. 3 (49), pp. 139–150.
21. Turner J. C., Christensen A., Meyer D. K. Teachers' Beliefs about Student Learning and Motivation. *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*, 2009. Pp. 361–371.
22. Igna O. N. Struktura i sodержaniye metodicheskoy kompetentnosti uchitelya inostrannogo yazyka [The structure and content of the methodological competence of a foreign language teacher]. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik – Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2010, no. 1, pp. 90–94 (in Russian).
23. Vshivtseva E. I., Igna O. N. Formirovaniye nauchno-metodicheskoy kompetentnosti budushchego uchitelya inostrannogo yazyka [Formation of scientific and methodological competence of the future teacher of a foreign language]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2011, vol. 9 (111), pp. 199–203 (in Russian).
24. Perevozny A. V. Metodicheskaya kul'tura: sushchnost', komponenty, etapy stanovleniya i razvitiya [Methodical culture: essence, components, stages of formation and development]. *Innovatsii v obrazovanii – Innovation in Education*, 2018, no. 6, pp. 46–56 (in Russian).
25. Sayarin V. N. Formirovaniye metodicheskoy kul'tury u budushchikh uchiteley tekhnologii [Formation of methodical culture among future technology teachers]. *Strakhovskiy Chteniya – Strakhovsk Readings*, 2018, no. 26, pp. 249–254 (in Russian).
26. Passov E. I., Kuzovlev V. P., Tsarkova V. B. *Uchitel' inostrannogo yazyka. Masterstvo i lichnost'* [Teacher of a foreign language. Skill and personality]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1993. 158 p. (in Russian).

Информация об авторе

Игна О. Н., доктор педагогических наук, профессор, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

Information about the author

Igna O. N., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

Статья поступила в редакцию 12.02.2023; принята к публикации 01.08.2023

The article was submitted 12.02.2023; accepted for publication 01.08.2023

УДК 378

<https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-5-66-75>

Развитие надпрофессиональных и личностных навыков студентов педагогических вузов

Тимур Тальгатович Газизов¹, Надежда Филипповна Долганова², Елена Евгеньевна Сартакова³

^{1–3} *Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия*

¹ gtt@tspu.edu.ru

² dolganovanf@tspu.edu.ru

³ lopolit@rambler.ru

Аннотация

В процессе становления современной системы российского образования одной из наиболее актуальных проблем является проблема кадрового обеспечения комплексных структурных изменений данной сферы общества. В условиях мультикультурного контекста и современной образовательной парадигмы важнейшим является вопрос подготовки школьного учителя. В статье систематизировано научное знание о современных образовательных результатах (hard-skills, soft-skills, self-skills), предлагается обоснование понятий надпредметных и личностных умений. Систематизированы отдельные инновационные идеи в области организации образовательного процесса в современных вузах: 1) вариативные модели обучения, направленные на формирование у студентов поколения Z личностных и надпредметных навыков: T-shaped model (Т-модель), обеспечивающая в горизонтальной плоскости формирование мягких навыков (soft-skills), в вертикальной – предметно-специализированные и профессиональные навыки (hard-skills); V-модель высшего образования, направленная на создание условий для становления творческих специалистов, обладающих умениями непрерывного саморазвития (self-skills); 2) элементы методик формирования у студентов soft-skills, в том числе связанные с различными методами мотивации, организацией процесса коммуникации, использованием специализированных средств обучения, навыков эмоционального интеллекта и др.; 3) модель «Soft-skills педагога», обладающего готовностью к осуществлению образовательного процесса, направленного на формирование у студентов различных образовательных результатов (hard-skills, soft-skills, self-skills) и др.

В статье на основании опыта Томского государственного педагогического университета предлагается обоснование процесса формирования надпрофессиональных и личностных навыков студентов педагогического вуза средствами рефлексивно-деятельностного подхода как теоретического основания для проектирования механизмов, обеспечивающих развитие (саморазвитие) потенциала субъекта, способного к самоопределению. Логичным представляется развитие личностных навыков обучающихся с точки зрения их устремления к появлению детерминации своей собственной позиции в любой проблемной ситуации.

Ключевые слова: образование, подготовка учителя будущего, self-skills, самоопределение

Для цитирования: Газизов Т. Т., Долганова Н. Ф., Сартакова Е. Е. Развитие надпрофессиональных и личностных навыков студентов педагогических вузов // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2023. Вып. 5 (229). С. 66–75. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-5-66-75>

Development of supraprofessional and personal skills of students of pedagogical universities

Timur T. Gazizov¹, Nadezhda F. Dolganova², Elena E. Sartakova³

^{1–3} *Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation*

¹ gtt@tspu.edu.ru

² dolganovanf@tspu.edu.ru

³ lopolit@rambler.ru

Abstract

In the process of formation of the modern system of Russian education, one of the most urgent problems is the problem of staffing complex structural changes in this sphere of society. In a multicultural context and the modern

educational paradigm, the most important issue is the preparation of a school teacher. The article systematizes scientific knowledge about modern educational outcomes (hard-skills, soft-skills, self-skills), provides a rationale for the concepts of over-subject and personal skills. Separate innovative ideas in the field of organization of the educational process in modern universities are systematized: –skills), in the vertical plane – subject-specialized and professional skills (hard-skills); V-model of higher education, aimed at creating conditions for the formation of creative specialists with the skills of continuous self-development (self-skills); 2) elements of methods for the formation of soft-skills among students, including those related to various methods of motivation, organization of the communication process, the use of specialized teaching aids, emotional intelligence skills, etc. a process aimed at developing various educational outcomes for students (hard-skills, soft-skills, self-skills), etc.

Based on the experience of Tomsk State Pedagogical University, the article proposes a substantiation of the process of forming the professional and personal skills of students of a pedagogical university by means of a reflexive-activity approach as a theoretical basis for designing mechanisms that ensure the development (self-development) of the potential of a subject capable of self-determination. It seems logical to develop the personal skills of students in terms of their striving for the emergence of the determination of their own position in any problem situation.

Keywords: education, future teacher training, self-skills, self-determination

For citation: Gazizov T. T., Dolganova N. F., Sartakova E. E. Razvitiye nadprofessional'nykh i lichnostnykh navykov studentov pedagogicheskikh vuzov [Development of supraprofessional and personal skills of students of pedagogical universities]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2023, vol. 5 (229), pp. 66–75 (in Russ.). <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-5-66-75>

Введение

В процессе становления современной системы российского образования одной из наиболее актуальных проблем является проблема кадрового обеспечения комплексных структурных изменений данной сферы общества. В условиях мультикультурного контекста и современной образовательной парадигмы важнейшим является вопрос подготовки школьного учителя. Уже очевидно, что в условиях информационного общества российский педагог должен обладать определенным набором образовательных результатов. Согласно ФГОС высшего образования, это универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции, которые обеспечивают реализацию таких общетрудовых функций, как обучение, развитие и воспитание подрастающего поколения.

В то же время в теории и практике высшего и профессионального образования общепринят тезис о необходимости формирования надпрофессиональных навыков (soft-skills) специалистов, а также развития определенных личностных качеств, которые способствовали оптимальной реализации профессиональной педагогической деятельности в соответствии с современными требованиями социума и государства. Эта идея не нова. По данной проблематике существует множество междисциплинарных исследований [1–4], устоявшимся данное понятие стало после исследований, проведенных компанией Millennial Branding в 2013 г., в результате которых было выявлено четыре основных личностных качества, обеспечивающих эффективную деятельности менеджеров: коммуникабельность, позитивное мышление, гибкость, умение работать в команде (Wheatman, 2013). В разное время к этим «4 К» относили такие качества, как

коммуникативные навыки, помогающие выстраивать взаимоотношения между людьми (Robles, 2012); навыки, составляющие эмоциональный интеллект, способность личности осуществлять поведенческие и когнитивные задачи (Cinque, 2016); умение комплексного решения проблем, критическое мышление, творческий подход, умение управлять людьми и др.

В российской науке за последние годы появился достаточный массив литературы по данной проблематике (Жадько, Безруких, 2011; Короткая, Попова, Яркова, Черкасова, 2016; Петров, Махароблидзе, 2017; Богомоллова, Гут, 2020; Сорокопуд, Амчиславская, Ярославцева, 2021; Кистина, 2022 [6–12]). Так называемые soft-skills активно внедряются в сферу образования. Эта идея в достаточной степени отражена средствами тех универсальных компетенций, которые продекларированы в стандартах по направлению бакалавриата 440300 и магистратуры 440000 «Образование и педагогические науки». Так, к числу универсальных компетенций отнесены системное и критическое мышление, разработка и реализация проектов, командная работа и лидерство, коммуникация, межкультурное взаимодействие, самоорганизация и саморазвитие и др. Одно из последних значимых исследований в этой области было осуществлено Департаментом оценки и методологии АНО «Россия – страна возможностей» в 2022 г. (Степашкина и др., 2022). В то же время само понятие soft-skills трактуется различными группами специалистов по-разному. Некоторое несоответствие связано с различными подходами в интерпретации данного понятия со стороны представителей в области образования, работодателей, ученых [13]. Последние наряду с английским термином soft-skills в близком

значении используют такие термины, как «гибкие навыки» (Яркова, Черкасова, 2016), «мягкие навыки» (Жадько, Безруких, 2011) или «надпрофессиональные навыки/компетенции» (Степашкина и др., 2022) [12, 6, 14]. Мы поддерживаем точку зрения Е. А. Степашкиной, А. К. Суходоева, Д. Ю. Гужеля, что «надпрофессиональные компетенции – это универсальные деловые и управленческие качества индивидуума, позволяющие эффективно и/или наилучшим образом выполнять поставленные задачи и добиваться успеха» [14, с. 4].

С нашей точки зрения, может быть актуализирована следующая научная задача: каковы существенные характеристики надпрофессиональных и личностных навыков, которые бы способствовали успешности выпускника в области реальной педагогической деятельности?

Следовательно, цель данной работы – обосновать процесс формирования надпрофессиональных и личностных навыков в образовательном процессе педагогического вуза (на примере опыта Томского государственного педагогического университета).

Материал и методы

Методологическими ориентирами на различных этапах исследования являлись основные положения системного (В. Г. Афанасьев, И. В. Блауберг, В. П. Беспалько, А. А. Веряев, Э. Г. Юдин и др.), компетентностного (Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, Н. Ф. Радионова, А. В. Хуторской и др.), рефлексивно-деятельностного подходов (Н. Г. Алексеев, В. В. Давыдов, Ю. В. Громыко, И. С. Ладенко, В. В. Рубцов, И. Н. Семёнов, Г. П. Щедровицкий и др.).

Использование компетентностного подхода обусловлено принципиальными изменениями в организации образовательного процесса, в том числе в условиях проектирования таких образовательных результатов, как надпрофессиональные и личностные умения. Системный подход позволил оптимально спроектировать саму систему подготовки будущих педагогов, направленную на формирование указанных выше образовательных результатов.

Рефлексивно-деятельностный подход представляет процесс обучения как поэтапное включение в деятельность, конечным результатом которой является овладение комплексом рефлексивных средств и приемов, формирование надпрофессиональных и личностных качеств студентов, обеспечивающих их субъектную позицию и успешность в обучении, осознанный выбор профессии педагога, дальнейшую результативную профессиональную деятельность.

С нашей точки зрения, использование совокупности данных подходов способствует становлению

«существенных характеристик в интеллектуальной, коммуникативной, информационной и личностных сферах» (Л. В. Байбородова).

Теоретическую основу исследования составили ведущие идеи теорий непрерывного образования (А. А. Вербицкий и др.), профессионального становления педагога (Н. В. Кузьмина, В. А. Сластенин, А. П. Тряпицина и др.), феноменологии социокультурных условий становления человека (Ю. М. Лотман, М. К. Мамардашвили, О. И. Генисаретский), модели образования как организации культурных возрастов человеческого становления (Б. Д. Эльконин, В. П. Зинченко, С. А. Смирнов), концепций развития человеческого потенциала (А. А. Попов) и др.

С авторской точки зрения становление будущего учителя в вузе связано со становлением в процессе обучения не только профессиональных, но и надпрофессиональных и личностных навыков. Проксемические методы, включающие анализ указанных результатов, способствовали теоретическому обоснованию их практики становления в условиях Томского государственного университета. Средствами контент-анализа массива теоретических источников были выявлены существенные характеристики совокупности образовательных результатов (hard-skills, soft-skills, self-skills). Логические методы исследования позволили разработать отдельные положения технологических решений ТГПУ, способствующих развитию надпрофессиональных и личностных качеств обучающихся.

Результаты и обсуждение

В настоящее время общепринятым является тезис о том, что в России формируется цифровая экономика и цифровое общество, что обуславливает процесс становления иных механизмов образования, в том числе подготовки кадров в «университетах будущего» [15, 16]. Проведенный историко-педагогический анализ позволил выделить отдельные инновационные идеи в области организации образовательного процесса в современных вузах:

а) вариативные модели обучения, направленные на формирование у студентов поколения Z личностных и надпредметных навыков: T-shaped model (Т-модель) обеспечивает: в горизонтальной плоскости формирование мягких навыков (soft-skills), которые необходимо развивать специалисту любой отрасли; по вертикали, соответственно, – предметно-специализированные и профессиональные навыки (hard-skills) [17]; Т-модель создает условия для подготовки специалистов, обладающих как профессиональными, твердыми, навыками в своей области по двум смежным профессиям, так и

надпрофессиональными навыками как базовыми; V-модель высшего образования, направленная на создание условий для становления творческих специалистов, обладающих умениями непрерывного саморазвития (self-skills) [18];

б) элементы методик формирования у студентов soft-skills, в том числе связанные с различными методами мотивации, организацией процесса коммуникации, использованием специализированных средств обучения, навыков эмоционального интеллекта и др. [13, 14];

в) модель «Soft-skills педагога», обладающего готовностью к осуществлению образовательного процесса, направленного на формирование у студентов различных образовательных результатов (hard-skills, soft-skills, self-skills) [12] и др.

С нашей точки зрения, средствами рефлексивно-деятельностного подхода (РДП) можно обосновать концептуальную идею достижения целей человеком, которые перед ним ставит общество или он сам, через свою деятельность и объективную оценку ее результатов. Ученые утверждают о возможности преодоления различного рода проблем, в том числе учебных, за счет триады РДП: деятельность, субъектная позиция и рефлексия [19]. Деятельность в РДП представляет процесс взаимодействия субъектов образовательного процесса (наставник, обучающийся), позволяющий организовать их совместную работу по преодолению трудностей. Заметим, что совместная деятельность должна базироваться на сотрудничестве, чтобы способствовать развитию субъектной позиции обучающегося. Именно за счет наличия субъектной позиции подопечного, осуществляющего собственную деятельность осознанно и активно, становится возможным процесс осознания ее осуществления, анализ того, что ей может содействовать или противодействовать, то есть рефлексия, благодаря которой появляется такой значимый личностный навык, как взгляд на проблемную ситуацию с точки зрения ресурса своего дальнейшего развития [20].

Опираясь на исследования А. А. Попова [21, 22], можно охарактеризовать внутренние резервы человека, выделив его способности, компетенции и возможности. Способности человека – это его ресурсы: знания, умения и навыки, обеспечивающие успешное выполнение человеком различных видов деятельности, а также скорость овладения ими, их эффективное использование на практике, способы действий человека. На данном уровне работают схемы накопления и программы освоения чего-либо, в том числе в режиме обучения. Некой капитализацией ресурса являются компетенции, именно они позволяют человеку распоряжаться своими способностями. Компетенцией по

А. А. Попову является умение капитализировать свои ресурсы. В отличие от ресурсов субъекта его компетенции существуют лишь в поле социального взаимодействия, коммуникации и конкуренции. На этом уровне подключаются схемы употребления и программы распоряжения собственными характеристиками. Высшим уровнем в содержании субъекта являются возможности (как личностный потенциал) – это нечто, способствующее достижению определенных целей личности, обладающей самоопределением. То есть самоопределение возможно посредством своего личностного потенциала – мышления человека в построении своей модели действительности и/или определения своего я в этом мире. Возможность как направление дальнейшего развития, некое потенциальное бытие (будущее). Предпосылки возникновения того или иного события, процесса, его бытие в потенциальном состоянии. Сюда можно отнести определение своего места в жизни, в обществе, осознание своих интересов (профессиональных, моральных), а также выстраивание человеком своего собственного мира. На высшем уровне работают схемы построения и программы создания в пространстве персонализированных возможностей.

Говоря о некой экономической направленности развития субъекта, можно выстроить иерархию в виде ресурсов, капитала и его использования. Под ресурсами субъекта будем понимать его человеческий потенциал, который, по мнению А. А. Федотова, представляет собой «совокупность способностей, знаний, навыков и личностных характеристик человека вне зависимости от того, в какой мере они находят или могут найти конкретное применение в производительной деятельности» [23, с. 151]. Человеческий же капитал в свою очередь рассматривается авторами в разрезе только тех его способностей, знаний и навыков, которые могут приносить прибыль в настоящем или будущем. Другими словами, человеческий потенциал ориентирован на реализацию человека, а человеческий капитал отражает возможность получения прибыли с этой реализации [1, 23, 24].

Переход человеческого потенциала в человеческий капитал будем считать развитием или переходом с одного уровня на другой. Высшей ступенью в развитии является самоопределение – сознательная детерминированная позиция субъекта при решении произвольных проблем, в том числе и в вопросах выбора жизненного пути.

Обратим внимание, что skills также укладываются в эту трехуровневую схему развития [17, 25]. И с точки зрения развития навыков: *Hard-*, *Soft-*, *Self-skills* – в рамках высшего педагогического образования можно придерживаться следующего их содержательного наполнения (табл. 1).

Таблица 1

Hard-, Soft-, Self-skills

Обучение Компетентность применения навыков	Осредствление Компетентность взаимодействия с другими	Образование Компетентность взаимодействия с собой
<i>Hard-skills</i>	<i>Soft-skills</i>	<i>Self-skills</i>
Предметная подготовка	Коммуникация	Самоопределение
Методика преподавания	Самостоятельность	Самоорганизация
Психолого-педагогическая подготовка	Критическое мышление	Самообразование

Развитие субъектности в процессе обучения, на наш взгляд, также позиционируется посредством качественных переходов от роли слушателя к роли преподавателя-ученого. Первоначально субъект находится в обучении на уровне ученика, когда он не может нечто сделать самостоятельно (позиция слушателя – школяр), так как то, что нужно ему сделать, оказывается за пределами зоны его актуального развития, по Л. С. Выготскому. Если же то, что нужно сделать, находится в зоне его ближайшего развития, это дает шансы наставнику организовать процесс взаимодействия с обучающимся так, чтобы этот «шаг в развитии» обучающегося был сделан. На следующем уровне (исследовательская позиция – обучающийся) обучающийся активно взаимодействует в группе таких же, как он, под наблюдением наставника. Благодаря выстраиванию взаимодействия с другими подобными себе субъектами он научается коммуницировать, работать в команде и конкурировать, примеряя на себя роль исполнителя и лидера. Высшим уровнем считается умение выступать самому в роли наставника и вести к развитию своих подопечных (позиция создателя – обучающий).

Заметим, что в процессе эволюции степень самостоятельности в постановке целей, в планировании алгоритма действий по ее достижению, а также в осознанности принятия решений и в анализе полученных результатов увеличивается в зависимости от уровня развития субъекта.

Общий вид развития уровней субъекта по разным направлениям своего развития представлен в табл. 2.

Используя данные из табл. 2, приведем схему развития субъекта по разным направлениям (рис. 1), в центре которой изображен человек на высшем уровне своего становления, представляя собой субъект собственного развития, определяющий свою жизненную программу, что, по сути, можно трактовать как основной механизм обретения и проявления им свободы. В качестве секторов выступают направления развития субъекта по разным уровням. Оси определяют направления развития. Предполагается, что максимальный уровень соответствует верхнему уровню развития (самоактуализации), по А. Маслоу, и предполагает высший уровень развития личностных навыков субъекта, в том числе: умения ставить цели, необходимости

Таблица 2

Уровни развития субъекта по направлениям его развития

Направления развития субъекта	Уровень развития субъекта		
	Низкий	Средний	Высокий
Содержание	Способности	Компетенции	Возможности
Навыки (преимущественная направленность)	Hard-skills	Soft-skills	Self-skills
Схемы	Освоения	Распоряжения	Создания
Программы	Накопления	Употребления	Построения
Экономика	Ресурсы	Капитал	Использование
Технологии	Moodle	ЭИОС	Журнал «Я-как-проект»
Роль субъекта	Ученик	Педагог-исследователь	Преподаватель-ученый
Позиция в обучении	Слушатель (тебя учит учитель)	Обучающийся (групповая работа + наставник)	Обучающий (наставник)
Самостоятельность	Менее 30 %	От 31 до 70 %	Более 70 %

действовать, рефлексии, самоопределения, самоорганизации, саморазвития, степени свободы человека.

В Томском государственном педагогическом университете (ТГПУ) технологический сектор на нижнем уровне представлен системой управления образовательными электронными ресурсами Moodle (<https://moodle.tspu.edu.ru>), на среднем – электронной информационной образовательной средой ЭИОС (<https://eios.tspu.edu.ru>), на высшем – журналом «Я-как-проект» (<https://yakaproject.ru>).

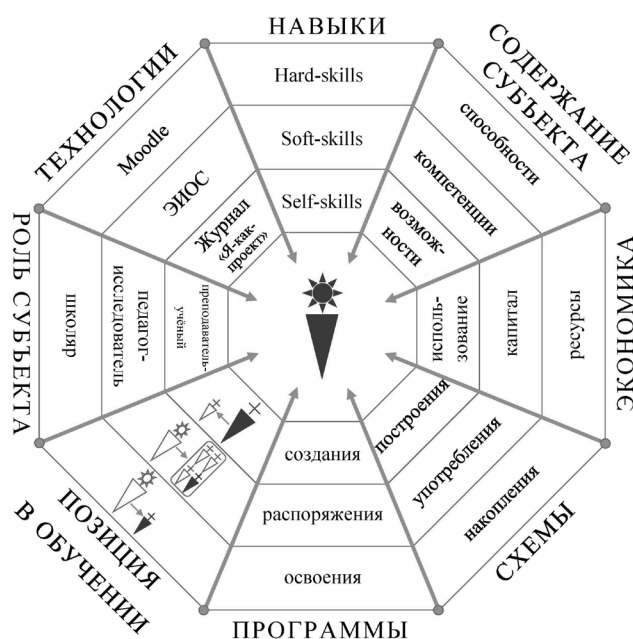


Рис. 1. Схема развития субъекта по разным направлениям

Технологические решения ТГПУ, способствующие развитию личностных качеств обучающихся, представлены следующими составляющими:

Moodle ТГПУ (рис. 2) позволяет реализовывать электронное обучение и дистанционные образовательные технологии в ТГПУ и содержит в себе 1 823 разработанных курса. Преподаватели университета обеспечили наличие курсов по каждой дисциплине (модулю) рабочего учебного плана основной образовательной программы в соответствии с утвержденными рабочими программами и оценочно-методическими материалами конкретной дисциплины.

1. ЭИОС ТГПУ обеспечивает выполнение требований федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования и эффективное осуществление образовательной деятельности с учетом специфики университета, позволяя обеспечивать связь студент ↔ преподаватель как в синхронном, так и асинхронном режиме. Индивидуальная и групповая работа по решению образовательных задач в вузе осуществляется с помощью платформы для проведения конференций BigBlueButton. По статистике, ЭИОС ТГПУ охватывает более 6 500 студентов и около 500 преподавателей, фиксируя за месяц более 6 тыс. посещений. Кроме того, сюда отнесем возможности поддержки и организации практик, анализа эффективности и контроля воспитательной работы, а также участие в плановых общеуниверситетских мероприятиях, таких как музейная педагогика, театральная педагогика и пр. [26].

2. Журнал «Я-как-проект» (рис. 4) способствует развитию целеполагания и является инструментом достижения поставленных целей с возможностью фиксирования личностных результатов и отслеживания рейтинга достижений каждого учащегося группы. При этом составляющими журнала могут выступать потребности человека (его типы деятельности): образование, карьера – продвинутость

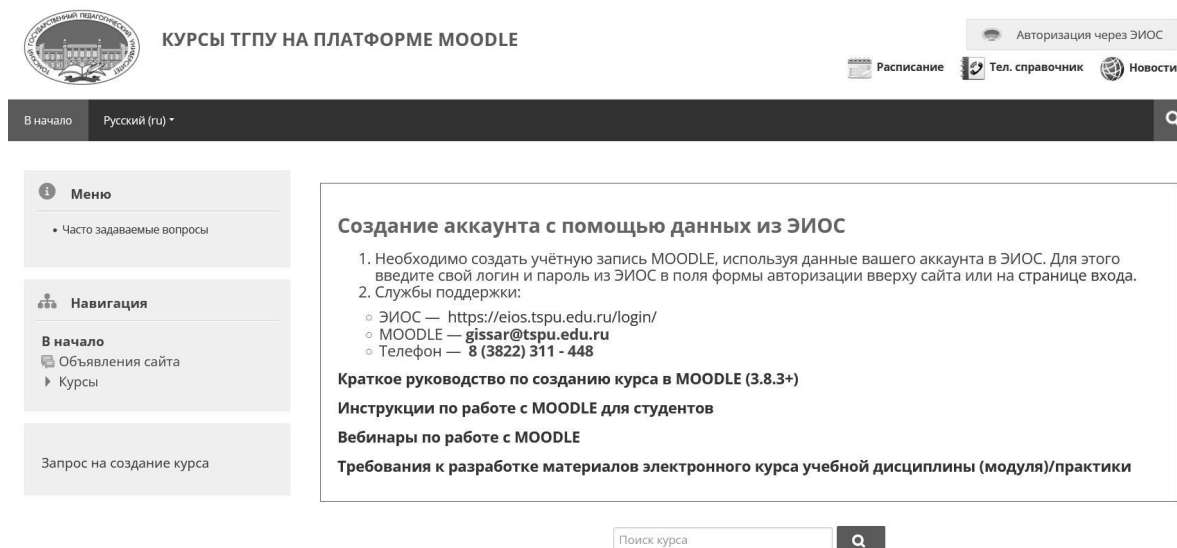


Рис. 2. Moodle ТГПУ

ЭИОС Почта: eios@tspu.edu.ru
Телефон: 311-366, внутренний: 4111

Чаты 6d

- Профиль сотрудника
- Нагрузка
- Документы
- Учебный процесс занятия
- Факультеты**
 - Образовательные программы
 - Активные конференции
 - Статистика
- Мои занятия
 - Обратная связь
- Новости
- Лента уведомлений
- Опросы
- Отчеты
- Сервисы

Список факультетов

#	Факультеты	
1	Физико-математический факультет	ФМО
2	Биолого-химический факультет	БХФ
3	Историко-филологический факультет	ИФФ
4	Факультет психологии и специального образования	ФПСО
5	Институт иностранных языков и международного сотрудничества	ИИЯМС
6	Институт развития педагогического образования	ИРПО
7	Институт детства и артпедагогики	ИДиА
8	Технологическо-экономический факультет	ТЭФ
9	Институт научных исследований и разработок	ИНИР
10	Институт физической культуры и спорта	ИФКС

Рис. 3. ЭИОС ТГПУ

УР Диплом 2023 Поиск История проектов FAQ Создать проект

Сортировка по Матрица взаимного развития

№	Название	Рейтинг по статусу	Рейтинг по дедлайну	Рейтинг по плану
1	Никифоров Кирилл	70	211	44
2	Коробко Андрей	55	244	40
3	Селиванова Елизавета	84	393	56
4	Дроздова	68	346	40
5	Васильев Василий	87	205	56
6	Никифоров Кирилл	53	129	37
7	Седунов Никита	126	211	66
8	Ивлева Лидия	166	857	91

Рис. 4. Журнал «Я-как-проект»

в профессиональной деятельности, семья, репутация, здоровье, финансовое положение и др., что можно «оценить/продать». На текущий момент с журналом работает 91 студент старших курсов обучения, 20 обучающихся по магистерской программе направления подготовки «Педагогическое образование» (профиль «Педагогика сельской школы»), 15 обучающихся по магистерской программе направления подготовки «Педагогическое образование» (профиль «Управление в сфере образования») и 14 обучающихся по магистерской програм-

ме направления подготовки «Педагогическое образование» (профиль «Методология проектирования экосистем математического и естественно-научного образования»).

Исходя из приведенного анализа развития субъекта по разным направлениям, можно выделить основные образовательные технологии, которые можно использовать для создания эффективной системы обучения на базе университета: освоение дисциплин на базе учебного плана; прохождение практик, тренингов и участие в общественных де-

лах вуза; научно-исследовательская работа посредством РДП. Именно это позволяет разрабатывать пути, средства и технологии, направленные на развитие/саморазвитие потенциала субъекта средствами образовательного процесса. Все силы образования должны быть направлены на возвращение субъекта, способного к самоопределению, посредством которого осуществляется процесс выбора

субъектом своей позиции, целей и средств самореализации и самоактуализации в конкретных обстоятельствах жизни. Логичным представляется развитие личностных навыков обучающихся с точки зрения их устремления к появлению детерминации своей собственной позиции в любой проблемной ситуации.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Becker G. S. Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education. Chicago; London: The University of Chicago Press, 1993. 412 p. DOI: 10.7208/chicago/9780226041223.001.0001
2. Barnard D. The Importance of Soft Skills // VirtualSpeech. URL: <https://virtualspeech.com/blog/importance-soft-skills> (дата обращения: 13.04.2023).
3. Brungardt C. The intersection between soft skills development and leadership education // Journal of Leadership Education. 2011. Vol. 10, № 1. P. 1–21. DOI: 10.12806/V10/I1/RF1
4. Cinque M. «Lost in translation». Soft skills development in European countries // Tuning Journal for Higher Education. 2016. Vol. 3, № 2. P. 389–427. DOI: 10.18543/tjhe-3(2)-2016pp389-427
5. Богомолова А. О., Гут Ю. Н. Мастер-класс «Soft-skills в работе педагога-психолога» // Образование и проблемы развития общества. 2020. № 2 (11). С. 16–22.
6. Жадко Н. В., Безруких М. М. Формирование «мягких» навыков в профессиональном обучении // Профессиональное образование. Столица. 2011. № 8. С. 14–15.
7. Кистина Ю. С. Психологическая компетентность как формообразующий фактор развития soft skills // Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы: сб. ст. по материалам Всерос. (национальной) науч.-практ. конф. (15–29 ноября 2021 г.). Красноярск. 2022. С. 146–148.
8. Короткая М. В., Попова Е. Д. Развитие soft skills у студента вуза через работу со школьниками // Высшая школа. 2016. № 12. С. 54–55.
9. Петров А. Ю., Махароблидзе А. В. Soft skills современного менеджера: командообразование и лидерские навыки. Екатеринбург: Изд-во Уральского ун-та, 2017. 188 с.
10. Рогалева Е. В., Третьякова Л. Р. Гибкие навыки (soft-skills) педагогов и подходы к их формированию // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2022. № 2. С. 82–87.
11. Сорокопуд Ю. В., Амчиславская Е. Ю., Ярославцева А. В. Soft skills («мягкие навыки») и их роль в подготовке современных специалистов // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 1 (86). С. 194–196. DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-194-196
12. Яркова Т. А., Черкасова И. И. Формирование гибких навыков у студентов в условиях реализации профессионального стандарта педагога // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. 2016. Т. 2, № 4. С. 222–234.
13. Астапенко Е. В., Шмурыгина О. В. Надпрофессиональные навыки преподавателя профессионального образования // Профессиональное образование и рынок труда. Т. 10, № 3. 2022. С. 21–34. DOI: 10.52944/PORT.2022.50.3.001
14. Степашкина Е. А., Суходоев А. К., Гужеля Д. Ю. Исследование профиля надпрофессиональных компетенций, востребованных ведущими работодателями при приеме на работу студентов и выпускников университетов и молодых специалистов. М.: НИУ ВШЭ, 2022. С. 33 (Современная аналитика образования. № 2 (62)).
15. Колосов Е. А. Современное состояние профессионального образования // Научно-педагогическое обозрение. 2020. № 6 (34). С. 91–97. DOI: 10.23951/2307-6127-2020-6-91-97
16. Фадеев А. С., Змеев О. А., Газизов Т. Т. Модель университета 4.0 // Научно-педагогическое обозрение. 2020. Вып. 2 (30). С. 172–178. DOI: 10.23951/2307-6127-2020-2-172-178
17. Леонтьева Е. Г. Развитие профессиональных, надпрофессиональных и самостоятельных навыков у студентов-центениалов в условиях цифровизации // Научно-педагогическое обозрение. 2021. Вып. 3 (37). С. 116–123. DOI: 10.23951/2307-6127-2021-3-116-123
18. Кириллов Н. П., Леонтьева Е. Г. Опыт развития творческого потенциала студентов и преподавателей // Проблемы управления в социальных системах. 2014. Т. 7, № 11. С. 18–27.
19. Зарецкий В. К., Зарецкий Ю. В., Островерх О. С., Тихомирова А. В., Федоренко Е. Ю. Сравнительный анализ концептуальных оснований современных образовательных систем и образовательных практик (на примере сравнения развивающего обучения и рефлексивно-деятельностного подхода) // Психолого-педагогические исследования. 2020. Т. 12, № 4. С. 3–18. DOI: 10.17759/psyedu.2020120401
20. Зарецкий В.К. Еще раз о зоне ближайшего развития // Культурно-историческая психология. 2021. Т. 17, № 2. С. 37–49. DOI: 10.17759/chp.2021170204

21. Попов А. А. Русские компетенции // Деятельностный подход в образовании / сост. В. А. Львовский. М.: Авторский клуб, 2021. С. 266–281.
22. Попов А. А. Дидактика открытого образования. М.: НКЦ, 2020. 352 с.
23. Федотов А. А. Человеческий потенциал и человеческий капитал: сущность и отличие понятий // Экономика и бизнес: теория и практика. 2021. № 7 (77). С. 148–155. DOI: 10.24412/2411-0450-2021-7-148-155
24. Арнаут М. Н. Дефиниция понятий «человеческий капитал», «человеческий потенциал» и «человеческий ресурс» // ЭТАП: экономическая теория, анализ, практика. 2021. № 2. С. 79–85. DOI: 10.24412/2071-6435-2021-2-79-85
25. Matteson M. L., Anderson L., Boyden C. Soft Skills: A Phase in Search of Meaning // Portal: Libraries and the Academy. 2016. V. 16, № 1. P. 71–88. DOI: 10.1353/pla.2016.0009
26. Москалев М. Г., Носова А. Д., Газизов Т. Т. Цифровые образовательные ресурсы в работе педагога // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2022. № 2 (220). С. 77–85. DOI: 10.23951/1609-624X-2022-2-77-85

References

1. Becker G. S. *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. Chicago: University of Chicago Press, 1993. 412 p. DOI: 10.7208/chicago/9780226041223.001.0001
2. Barnard D. The Importance of Soft Skills. *VirtualSpeech*. URL: <https://virtualspeech.com/blog/importance-soft-skills> (accessed 13 March 2023).
3. Brungardt C. The intersection between soft skills development and leadership education. *Journal of Leadership Education*, 2011, vol. 10, no. 1, pp. 1–21. DOI: 10.12806/V10/I1/RF1
4. Cinque M. “Lost in translation”. Soft skills development in European countries. *Tuning Journal for Higher Education*, 2016, vol. 3, no. 2, pp. 389–427. DOI: 10.18543/tjhe-3(2)-2016pp389-427
5. Bogomolova A. O., Gut Yu. N. Master-klass “Soft-skills v rabote pedagoga-psikhologa” [Master class “Soft-skills in the work of a teacher-psychologist”]. *Obrazovaniye i problemy razvitiya obshchestva*, 2020, no. 2 (11), pp. 16–22 (in Russian).
6. Zhad’ko N. V., Bezrukhikh M. M. Formirovaniye “myagkikh” navykov v professional’nom obuchenii [Formation of “soft skills” in vocational training]. *Professional’noye obrazovaniye. Stolitsa*, 2011, no. 8, pp. 14–15 (in Russian).
7. Kistina Yu. S. Psikhologicheskaya kompetentnost’ kak formoobrazuyushchiy faktor razvitiya soft skills [Psychological competence as a formative factor in the development of soft skills]. *Sbornik statey po materialam Vserossiyskoy (natsional’noy) nauchno-prakticheskoy konferentsii “Professional’noye samoopredeleniye molodezhi innovatsionnogo regiona: problemy i perspektivy” (15–29 November 2021)* [Proceedings of the All-Russian (National) Research and Application Conference “Professional Identity of Youth in Innovative Region: Problems and Prospects” (15–29 November 2021)]. Krasnoyarsk, 2022. Pp. 146–148 (in Russian).
8. Korotkaya M. V., Popova E. D. Razvitiye soft skills u studenta vuza cherez rabotu so shkol’nikami [Development of soft skills in a university student through the work with schoolchildren]. *Vysshaya shkola*, 2016, no. 12, pp. 54–55 (in Russian).
9. Petrov A. Yu., Makharoblidze A. V. *Soft skills sovremennogo menedzhera: komandoobrazovaniye i lidernye navyki* [Soft skills of modern managers: Team building and leadership skills]. Yekaterinburg, Ural University Press Publ., 2017. 188 p. (in Russian).
10. Rogaleva E. V., Tret’yakova L. R. Gibkiye navyki (soft-skills) pedagogov i podkhody k ikh formirovaniyu [Flexible skills (soft-skills) of teachers and approaches to their formation]. *Ekonomicheskiye i gumanitarnyye issledovaniya regionov – Economic and Humanitarian Studies of Regions*, 2022, no. 2, pp. 82–87 (in Russian).
11. Sorokopud Yu. V., Amchislavskaya E. Yu., Yaroslavtseva A. V. Soft skills (“myagkiye navyki”) i ikh rol’ v podgotovke sovremennykh spetsialistov [Soft skills («soft skills») and their role in the training of modern specialists]. *Mir nauki, kul’tury, obrazovaniya – The World of science, culture and education*, 2021, no. 1 (86), pp. 194–196 (in Russian). DOI: 10.24412/1991-5497-2021-186-194-196
12. Yarkova T. A., Cherkasova I. I. Forming soft skills of students in the implementation of professional standard of teacher [Formirovaniye gibkikh navykov u studentov v usloviyakh realizatsii professional’nogo standarta pedagoga]. *Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnyye issledovaniya – Tyumen State University Herald. Humanities Reserch. Humanities*, 2016, vol. 2, no. 4, pp. 222–234 (in Russian).
13. Astapenko E. V., Shmurygina O. V. Nadprofessional’nyye navyki prepodavatelya professional’nogo obrazovaniya [Cross-professional skills of a vocational education teacher]. *Professional’noye obrazovaniye i rynek truda – Vocational education and labour market*, 2022, vol. 10, no. 3, pp. 21–34 (in Russian). DOI: 10.52944/PORT.2022.50.3.001
14. Stepashkina E. A., Sukhodoyev A. K., Guzhelya D. Yu. *Issledovaniye profilya nadprofessional’nykh kompetentsiy, vstrebovannykh vedushchimi rabotodatelyami pri priyome na rabotu studentov i vypusnikov universitetov i molodykh spetsialistov* [The research on the essential range of soft skills enquired by leading employers during the process of recruitment of university graduates and young professionals]. Moscow, NIU VSHE Publ., 2022. P. 33 (Modern education analytics. No. 2 (62)) (in Russian).
15. Kolosov E. A. Sovremennoye sostoyaniye professional’nogo obrazovaniya [Modern state of professional education]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2020, vol. 6 (34), pp. 91–97 (in Russian). DOI: 10.23951/2307-6127-2020-6-91-97

16. Fadeyev A. S., Zmeyev O. A., Gazizov T. T. Model' universiteta 4.0 [University model 4.0]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2020, vol. 2 (30), pp. 172–178 (in Russian). DOI: 10.23951/2307-6127-2020-2-172-178
17. Leont'yeva E. G. Razvitiye professional'nykh, nadprofessional'nykh i samostoyatel'nykh navykov u studentov-tsentsenialov v usloviyakh tsifrovizatsii [Building hard, soft and self-skills in the context of digitalization]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2021, vol. 3 (37), pp. 116–123 (in Russian). DOI: 10.23951/2307-6127-2021-3-116-123
18. Kirillov N. P., Leont'yeva E. G. Opyt razvitiya tvorcheskogo potentsiala studentov i prepodavateley [Experience in developing the creative potential of students and teachers]. *Problemy upravleniya v sotsial'nykh sistemakh – Problems of Governance*, 2014, vol. 7, no. 11, pp. 18–27 (in Russian).
19. Zaretskiy V. K., Zaretsky Yu. V., Ostroverkh O. S., Tikhomirova A. V., Fedorenko E. Yu. Sravnitel'nyy analiz kontseptual'nykh osnovaniy sovremennykh obrazovatel'nykh sistem i obrazovatel'nykh praktik (na primere sravneniya razvivayushchego obucheniya i refleksivno-deyatelnostnogo podkhoda) [Comparative analysis of conceptual foundations of modern educational systems and educational practices (using the example of comparing developmental learning and reflexive-activity approach)]. *Psikhologo-pedagogicheskiye issledovaniya – Psychological and Pedagogical Research*, 2020, vol. 12, no. 4, pp. 3–18 (in Russian). DOI: 10.17759/psyedu.2020120401
20. Zaretskiy V. K. Yeshcho raz o zone blizhayshego razvitiya [One more time on the zone of proximal development]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya – Cultural-Historical Psychology*, 2021, vol. 17, no. 2, pp. 37–49 (in Russian). DOI: 10.17759/chp.2021170204
21. Popov A. A. Russkiye kompetentsii [Russian competencies]. In: V. A. L'vovskiy (Comp.) *Deyatel'nostnyy podkhod v obrazovanii* [Activity approach in education]. Moscow, Avtorskiy klub Publ., 2021. Pp. 266–281 (in Russian).
22. Popov A. A. *Didaktika otkrytogo obrazovaniya* [Didactics of open education]. Moscow, NKts Publ., 2020. 352 p. (in Russian).
23. Fedotov A. A. Chelovecheskiy potentsial i chelovecheskiy kapital: sushchnost' i otlicheye ponyatiy [Human potential and human capital: essence and difference of concepts]. *Ekonomika i biznes: Teoriya i praktika – Economics and Business: Theory and Practice*, 2021, no. 7 (77), pp. 148–155 (in Russian). DOI: 10.24412/2411-0450-2021-7-148-155
24. Arnaut M. N. Definititsiya ponyatiy “chelovecheskiy kapital”, “chelovecheskiy potentsial” i “chelovecheskiy resurs” [Definition of the concepts of “Human capital”, “Human potential” and “Human resource”]. *ETAP: ekonomicheskaya teoriya, analiz, praktika – ETAP: Economic Theory, Analysis, and Practice*, 2021, no. 2, pp. 79–85 (in Russian). DOI: 10.24412/2071-6435-2021-2-79-85
25. Matteson M. L., Anderson L., Boyden C. Soft Skills: A Phase in Search of Meaning. *Portal: Libraries and the Academy*, 2016, vol. 16, no. 1, pp. 71–88. DOI: 10.1353/pla.2016.0009
26. Moskalev M. G., Nosova A. D., Gazizov T. T. Tsifrovye obrazovatel'nye resursy v rabote uchitelya [Digital educational resources in the work of a teacher]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2022, vol. 2 (220), pp. 77–85 (in Russian). DOI: 10.23951/1609-624X-2022-2-77-85

Информация об авторах

Газизов Т. Т., доктор технических наук, доцент, профессор, начальник управления развития информационных систем и электронного документооборота, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская 60, Томск, Россия, 634061).

Долганова Н. Ф., старший преподаватель, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская 60, Томск, Россия, 634061).

Сартакова Е. Е., доктор педагогических наук, доцент, профессор, руководитель научно-образовательного центра педагогики сельской школы, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская 60, Томск, Россия, 634061).

Information about the authors

Gazizov T. T., Doctor of Engineering Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Informatics, Head of Information Systems Development and Electronic Document Management Department, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

Dolganova N. F., Lecturer, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

Sartakova E. E., Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor, head of the scientific and educational center of pedagogy of rural school, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

Статья поступила в редакцию 20.03.2023; принята к публикации 01.08.2023

The article was submitted 20.03.2023; accepted for publication 01.08.2023

УДК 378.1

<https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-5-76-83>

Особенности подготовки педагогических кадров для обучения иностранному языку в условиях цифровизации в Уральском федеральном университете

Диляра Ильшатовна Губина¹, Александра Георгиевна Ковалева²

^{1,2} *Уральский федеральный университет, Екатеринбург, Россия*

¹ *dilechka93@mail.ru*

² *kovalka73@mail.ru*

Аннотация

На сегодняшний день образование в целом и подготовка научно-педагогических кадров в частности являются одними из ключевых направлений, на которые Правительство Российской Федерации выделяет большое количество ресурсов. Так, например, в рамках улучшения качества высшего образования в России была разработана и принята Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования до 2030 г. (от 24 июня 2022 г.). Данная концепция подразумевает активное внедрение информационно-коммуникативных технологий в системы образования РФ.

Следует отметить, что процессы цифровой трансформации прослеживаются не только в системе образования, но и в других сферах жизни человека, например в экономике, медицине и др. Данная тенденция предусматривает полный или частичный переход на цифровые носители информации, которые во многом упрощают процессы общественной жизни, которые не всегда могут протекать в оффлайн-формате, что стало особенно явным в период пандемии, когда мир вынужден был перейти на дистанционные формы взаимодействия. В сфере образования учебные учреждения прибегают к возможностям электронной образовательной среды, сочетающей в себе материалы образовательного контента в разных его формах (текстовые материалы наряду с видео- и аудиоматериалами). Электронные образовательные ресурсы находятся в открытом доступе, обучающиеся могут выполнять задания в любое удобное время из любой точки с возможностью выхода в интернет. В свою очередь преподаватели получают возможность систематически обновлять образовательный контент и подстраивать его под потребности учащихся, реализуя тем самым тенденции индивидуализации и гуманизации систем высшего образования.

В рамках электронных образовательных ресурсов авторы данной статьи выделяют особенности реализации и применения электронных учебных курсов. Авторы статьи представляют преимущества и недостатки использования электронных учебных курсов при обучении педагогических кадров на занятиях по иностранному языку на примере трех разработанных электронных учебных курсов «Иностранный язык 44.03.01», «Практика устной и письменной речи (английский язык), первый семестр», «Лингвострановедение и страноведение».

Ключевые слова: методика преподавания, иностранный язык, педагогические кадры, цифровизация, информационно-коммуникационные технологии, электронный образовательный ресурс, электронный учебный курс

Для цитирования: Губина Д. И., Ковалева А. Г. Особенности подготовки педагогических кадров для обучения иностранному языку в условиях цифровизации в Уральском федеральном университете // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2023. Вып. 5 (229). С. 76–83. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-5-76-83>

Special features of teaching staff training for foreign language teaching within digitalization in Ural Federal University

Dilyara I. Gubina¹, Aleksandra G. Kovaleva²

^{1,2} *Ural Federal University, Ekaterinburg, Russian Federation*

¹ *dilechka93@mail.ru*

² *kovalka73@mail.ru*

Abstract

Currently the government of Russian Federation provides a lot of resources for the educational system in general and for training of teaching staff, in particular. These spheres are one of the key aspects for development today. Thus, the Concept of Teaching Staff Training for the System of Education prior to 2030 (June, 24 2022) was established and adopted to increase the quality of higher education in Russia. This Concept implies mainstreaming of information and communication technologies in the system of education in Russia. It is necessary to underline, that the process of digital transformation takes place not only in the system of education but in various spheres of life, in economy, medicine, to name a few. This trend includes partial or full transition to digital media which simplify social processes that cannot always undergo offline. It became vivid during the period of pandemic when the world had to switch over to distant communication. Educational establishments address the possibilities of electronic educational environments combining educational content of various forms (text, video, audio materials). Electronic educational resources are in open access; students may practice any time from any place in case of the Internet accessibility. Whereas teachers have an opportunity to update the educational content systematically and stay in tune with students' requirements, applying approaches of individualization and humanization of the educational process. The authors of the study highlight special features of using electronic educational courses. This paper introduces advantages and disadvantages of electronic educational courses' application in teaching staff training for foreign language classes in terms of electronic educational courses "Foreign Language 44.03.01", "Practice of speaking and writing (English) Semester 1", "Lingvocultural Studies and Country Studies".

Keywords: *teaching methodology, foreign language, teaching staff, digitalization, information and communication technologies, electronic educational resource, electronic educational course*

For citation: Gubina D. I., Kovaleva A. G. Osobennosti podgotovki pedagogicheskikh kadrov dlya obucheniya inostrannomu yazyku v usloviyakh tsifrovizatsii v Ural'skom federal'nom universitete [Special features of teaching staff training for foreign language teaching within digitalization in Ural Federal University]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2023, vol. 5 (229), 76–83 (in Russ.). <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-5-76-83>

Введение

Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г. была принята Правительством Российской Федерации 24 июня 2022 г. [1]. Согласно концепции, необходимо постоянно трансформировать технологии, инфраструктуру, содержание и управление педагогического образования, что связано с теми изменениями, которые происходят в системе общего образования, а также с необходимостью обеспечения опережающих темпов изменений системы подготовки педагогических кадров [2]. Связано данное требование и с цифровой трансформацией экономики и общественной жизни. Решение проблемы включения системы подготовки педагогических кадров в современные цифровые процессы предусматривает внедрение таких решений, как:

- внедрить образовательные цифровые сервисы, чтобы сформировать у студентов, обучающихся по программам подготовки педагогических кадров, опыт освоения содержания образования в смешанном формате, опыт проектирования и освоения цифровых образовательных ресурсов, других компонентов цифровой грамотности;
- активизировать применение в образовательных учреждениях электронной образовательной среды, которая включает различные цифровые сервисы для преподавателей и обучающихся;
- включить в программы подготовки педагогических кадров цифровой контент (в том числе тренажеры и учебники), средовые решения, использу-

емые в современной цифровой школе, инструменты использования в профессиональной деятельности больших данных [2].

Материал и методы

При проведении исследования были использованы такие научные методы, как описательный анализ, анализ и синтез теоретических материалов по исследуемой теме, методы статистического анализа на примере опроса преподавателей и студентов вуза, имеющих опыт работы с электронными учебными курсами «Практика устной и письменной речи (английский язык). Первый семестр», «Иностранный язык 44.03.01», «Лингвострановедение и страноведение».

Материалами послужили результаты современных теоретических исследований ученых, занимающихся изучением разработки и реализации электронных образовательных ресурсов и электронных учебных курсов в рамках высшего образования, материалы электронных учебных курсов, разработанных авторами данной статьи для студентов направления «Методика преподавания иностранных языков» Уральского федерального университета, а также материалы Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г.

Результаты и обсуждение

В ситуации цифровизации систем высшего образования электронные образовательные ресурсы

могут стать эффективным средством не только передачи необходимого знания, но и формирования необходимых профессиональных компетенций в области цифровых технологий.

Электронный образовательный ресурс – это образовательный ресурс, представленный в электронно-цифровом формате [3]. ЭОР объединяет информацию, данные и программное обеспечение, которые необходимы для его дальнейшей разработки и использования в учебном процессе. Основой ЭОР является образовательный контент, прошедший редакционно-издательскую обработку, предназначенный для распространения в неизменном виде, а также прошедший редакционно-издательскую обработку [4].

Образовательными ресурсами принято считать совокупность методических, технических, программных и телекоммуникационных средств, которые позволяют использовать и реализовывать новые информационные технологии в образовательной среде наиболее оптимальным образом [5]. На сегодняшний день существует несколько подходов к определению понятия «электронный образовательный ресурс».

Согласно трактовке А. А. Телегина, «электронные образовательные ресурсы – это система представленного при помощи компьютерной техники упорядоченного учебного материала, которая предполагает его освоение обучающимися с целью формирования знаний и практических навыков в определенной научной области» [6].

Электронные образовательные ресурсы представляют собой такие учебные материалы, для воспроизведения которых применяются соответствующие электронные устройства [7].

Электронные образовательные ресурсы могут быть представлены в различных формах: учебное пособие, учебник, самоучитель, учебно-методическое пособие, практикум, учебное наглядное пособие, компьютерные обучающие программы и электронные учебные курсы (ЭУК).

Электронный учебный курс представляет собой образовательный круг знаний, умений и навыков по какому-либо учебному предмету, в электронно-цифровой форме и включающий в себя структуру, предметное содержание и метаданные о них [8]. Электронный учебный курс – это особым образом структурированные учебные материалы, где в дополнение к текстам лекций представлены различные информационные материалы, методические рекомендации, справочные данные, практические занятия, тесты, вопросы для зачетов и экзаменов и др. [9].

Электронный учебный курс – это образовательное электронное издание для организации образовательного процесса по дисциплине согласно учеб-

ной программе без обращения к бумажным носителям информации, обеспечивающее непрерывность и полноту дидактического цикла процесса обучения [10]. Согласно Г. В. Тереховой, электронные учебные курсы являются удобными в использовании благодаря продуманному с методической точки зрения качественному тренингу. Также ЭУК дает возможность индивидуализировать образовательный контент, позволяет структурировать информацию в виде цифровых файлов и гиперссылок. В рамках электронных учебных курсов преподаватель может объединять наиболее важные информационные блоки в одну логическую цепочку, используя в учебном материале помимо иллюстраций также аудио- и видеоматериалы, что в свою очередь повышает качество восприятия и усвоения учебного материала, помогает лучше удерживать внимание обучающихся во время учебного процесса [11].

Стоит отметить, что существуют особенности при организации электронного обучения для дисциплин на иностранном языке. Первоочередной задачей является развитие всех видов речевой деятельности на иностранном языке, что непросто реализовать в условиях электронного обучения. Второй задачей является индивидуализация обучения. При этом если индивидуализацию обучения можно гарантировать электронным обучением, то для того, чтобы развивать все виды речевой деятельности на иностранном языке, разработчикам ЭУК необходимо проявить профессиональные и технологические компетенции. Именно совокупность данных компетенций гарантирует создание заданий с высоким уровнем эффективности в электронном учебном курсе. Разработчик электронного учебного курса должен понимать, каким образом может быть достигнута цель задания в ЭУК при помощи электронных инструментов обучающей платформы с максимальной эффективностью [12, 13].

Согласно исследованиям Н. В. Скачковой, такой формат обучения предполагает наличие быстрой обратной связи благодаря присутствию цифрового контента в рамках электронного учебного курса, а также повышает мотивацию студентов к самостоятельной работе за счет повышения уровня интерактивности в сочетании с традиционными формами обучения [14].

На сегодняшний день для образовательной программы «Методика преподавания иностранных языков» нами было разработано три электронных учебных курса на иностранном языке: «Практика устной и письменной речи (английский язык). Первый семестр», «Иностранный язык 44.03.01» и «Лингвострановедение и страноведение». В каждом из них представлены задания на развитие аудирования, чтения, письма и говорения (табл. 1) [10].

Таблица 1

Примеры заданий на развитие всех видов речевой деятельности в разработанных электронных учебных курсах

Вид речевой деятельности	Пример заданий из электронных учебных курсов (ЭУК)
<i>1. ЭУК «Иностранный язык 44.03.01»</i>	
Аудирование	Watch the video and share your ideas on the topic “Evaluating Information Sources”. What do you take into account when choosing the essential material?
Чтение	How many books a week/year do you read? Would you like to read more? What divert you from reading? What may change the situation? Skim the text. Does it give good advice on how to read more?
Письмо	Summarizing the information about different reading techniques and strategies write an instruction on how to increase reading comprehension reading a scientific paper. Discuss your instruction in a group.
Говорение	Work in pairs. Read the quotation below. Do you agree with this quotation? Why/Why not? Who does it seem relevant to? “A man who cannot speak well will never make a career.” (Anonymous)
Грамматика	There are different kinds of modal verbs in English, but actually, just a few of them are often used in academic writing. Even with this scarce choice it is possible to make blunt mistakes. So let’s have a closer look at the kinds of modal verbs that can be easily used in academic writing. Read the information below and study the information in the table. What information is new for you?
<i>2. ЭУК «Практика устной и письменной речи (английский язык). Первый семестр»</i>	
Аудирование	Listen to the speaker and answer the following questions: 1. What is the difference between hearing and listening? 2. What does active listening include? 3. Why is it important to learn how to listen? 4. Why is it difficult for many of us to listen? 5. What does the L.E.A.R.N. strategy stand for? 6. What can you tell about each component of this strategy?
Чтение	Read the fragment of the article “What is listening?”, the author is Michael Purdy, about seven components of listening. After reading name and describe all the components of listening
Письмо	Your friend is going to attend a lecture of a well-known scientist. Give him advice on how to be an effective listener. Write an e-mail (300–350 words)
Говорение	Do you think the Pomodoro Technique sounds like a good idea? What techniques do you use for time management? Make a report on the techniques used by you.
Грамматика	Five of the following sentences are wrong. In pairs, identify which they are and discuss why they are wrong
<i>3. ЭУК «Лингвострановедение и страноведение»</i>	
Аудирование	Enjoy the video Queen Elizabeth II – Reign Supreme. While watching make notes on the main steps of the Queen Elizabeth II’ life. What are the most amazing issues that impress you?
Чтение	Follow the links to study the development of British Art History. Then choose a sphere of art that you would like to report upon with a multimedia presentation
Письмо	Find out more about places to visit in the USA by watching this video. What places didn’t you know before? Which ones would you definitely want to go to? Write an essay expressing your viewpoint.
Говорение	Use the link and video materials to prepare your presentation about famous American figures who influenced the US historical development the most. Explain your choice and tell about this person.

Представленные задания соответствуют федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование». Такие задания помогают формировать следующие универсальные и общепрофессиональные цифровые компетенции для образовательной программы «Методика преподавания иностранных языков» (табл. 2) [15].

Необходимо отметить, что обучение видам речевой деятельности на иностранном языке средствами ЭУК требует определенных методик. Так, для обучения говорению студенту необходимо сделать запись своего ответа и разместить запись

в курсе для проверки преподавателем. Преподаватель прослушивает запись и дает свои комментарии студенту. С одной стороны, это и обеспечивает индивидуализацию обучения, с другой стороны, лишает студента и преподавателя дополнительного устного общения при обсуждении ответа. Однако преподаватель получает готовые материалы для обсуждения на занятиях: студенты могут прослушивать записи друг друга, обозначать ошибки и обсуждать ответы, что в свою очередь является дополнительной практикой для подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности в области обучения иностранному языку.

Таблица 2

Цифровые компетенции для ОП «Методика преподавания иностранных языков»

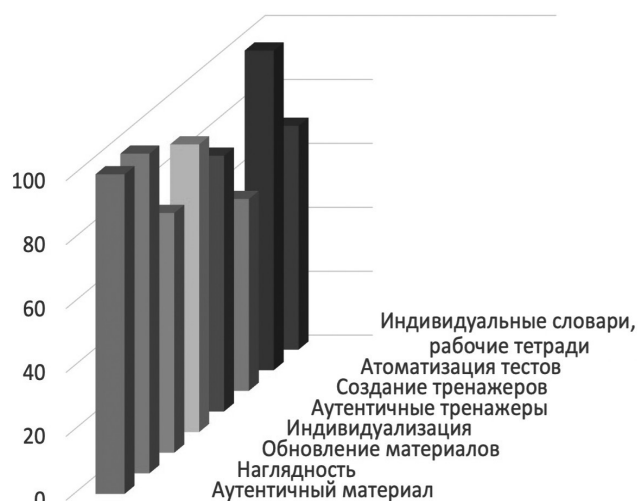
Универсальные компетенции		Общепрофессиональные компетенции
УК-1. Способность осуществлять поиск, синтез и критический анализ информации, применять системный подход для решения поставленных задач, в том числе в цифровой среде	УК-9. Способность выполнять поиск источников информации и данных, анализировать, воспринимать, запоминать и передавать информацию с использованием цифровых средств для эффективного решения поставленных задач	ОПК-9. Способность понимать принципы работы современных информационных технологий и использовать их для решения задач профессиональной деятельности

При обучении чтению в зависимости от формулировки задания ЭУК позволяет обучать различным стратегиям чтения. Отвечая на вопросы к тексту, студенты могут развивать как поисковые, так и просмотровые стратегии чтения. При составлении глоссария или плана текста студенты формируют стратегии изучающего чтения. Задания на составление краткого содержания текста можно отнести к стратегии ознакомительного текста. Ответы на задания к текстам тоже можно использовать для организации взаимопроверки и последующего обсуждения в группах. Составление индивидуальных глоссариев помогает преподавателю индивидуализировать и контрольные мероприятия, подбирая задания на лексику для каждого студента. Например, студенты могут составить предложения на русском языке друг для друга с учетом слов в индивидуальном глоссарии, затем студенты переводят предложения на иностранный язык, перевод может быть проверен преподавателем, совместно в аудитории или обсуждаться в группах со схожими глоссариями. Помимо этого, задания на составление глоссария помогают студентам развивать необходимый навык работы со словарем, поскольку, кроме непосредственно перевода слова, студенты записывают существующие определения, транскрипцию, пример употребления слова в контекстах с разными денотативными значениями, а также указывают источник, откуда была взята вышеупомянутая информация. Такой подход к работе с лексикой помогает студентам осознавать важность развития всех навыков речевой деятельности в изучаемом языке, которые они в дальнейшем должны будут передать своим будущим ученикам.

Уровень сформированности аудитивной компетенции у всех студентов различный, поэтому задания на аудирование каждому студенту удобно выполнять индивидуально. Студент может прослушать задание неограниченное количество раз, в удобном формате (в наушниках или через колонки), а также воспользоваться возможностью изменить скорость воспроизведения аудиофайла исходя из своих потребностей. Если необходимо, повысить сложность задания на аудирование или ограничить количество прослушиваний во время контрольной работы.

Обучение письму не дает возможности проверить знание орфографии, но позволяет проверить знание пунктуации и сформированности навыка написания различных видов письменных работ (записка, инструкция, письмо, эссе). Платформа ЭУК позволяет преподавателю персонально комментировать каждую работу, студент в свою очередь также может отвечать или высылать исправленный вариант ответа с учетом рекомендаций преподавателя.

Работа с ЭУК для ОП «Методика преподавания иностранных языков» выявила ряд достоинств и недостатков. Опрос показал, что 100 % преподавателей отмечают главным достоинством ЭУК для обучения дисциплинам на иностранном языке возможность размещать актуальные аутентичные материалы для студентов в зависимости от уровня владения иностранным языком (рисунок). Большое значение для преподавателей имеет и автоматизированная проверка тестов, возможность обновления контента, ведение студентами персональных глоссариев, рабочих тетрадей.



Преимущества использования ЭУК на иностранном языке

Среди недостатков все преподаватели отметили большие временные затраты на разработку ЭУК и большие временные затраты на проверку заданий и обратную связь, что неизбежно при индивидуализации процесса обучения. Однако разработка

ЭУК происходит единожды, в дальнейшем может потребоваться лишь корректировка заданий с учетом изменяющихся потребностей студентов или изменений в реалиях изучаемого языка. На внесение необходимых изменений в ЭУК требуется небольшое количество времени, но это позволяет постоянно обновлять образовательный контент и адаптировать его в условиях постоянной трансформации, которая связана с изменениями в системе общего образования и необходимостью обеспечивать опережающие темпы изменений системы подготовки педагогических кадров. Помимо этого, применение электронных учебных курсов способствует развитию цифровых компетенций у студентов на занятиях по иностранному языку, что значи-

тельно повышает качество профессионального обучения в современных условиях [16].

Заключение

ЭОР и ЭУК становятся неотъемлемой частью образовательного процесса, что положительно влияет на систему современного образования при подготовке педагогических кадров и соответствует требованиям цифровизации образовательных технологий, прописанным в концепции. Необходимо создание методик разработки ЭОР и ЭУК для различных дисциплин и методик применения ЭОР и ЭУК в учебном процессе для достижения поставленных целей обучения и повышения эффективности образовательного процесса.

Список источников

1. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 24 июня 2022 г. № 1688-р. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202207010040?index=0&rangeSize=1> (дата обращения 25.09.2022).
2. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года. URL: <http://www.ovd.com.ru/doc55.pdf> (дата обращения 30.09.2022).
3. ГОСТ 52653-2006. URL: <https://docs.cntd.ru/document/1200053103> (дата обращения: 21.09.2022).
4. ГОСТ 7.60-2003. URL: <https://docs.cntd.ru/document/1200034382> (дата обращения: 21.09.2022).
5. Протасов А. В. Информационно-образовательные ресурсы учебных заведений среднего образования в сети интернет. URL: <http://www.scienceforum.ru/2013/168/4457> (дата обращения: 28.09.2022).
6. Телегин А. А. Совершенствование методической системы обучения учителей разработке образовательных электронных ресурсов по информатике: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Курск, 2006. 23 с.
7. Осин А. В. Электронные образовательные ресурсы нового поколения: открытые образовательные модульные мультимедиа-системы // Единое окно. URL: <http://window.edu.ru/window/library?p rid=45271> (дата обращения: 26.09.2022).
8. Давыдова Н. С., Вайндорф-Сысоева М. Е. Технология организации ЭУК (электронного учебного курса) в системе дополнительного художественного образования // Интеграция науки, технологий и образования: ИНТО – 2018. М., 2018. С. 152–157.
9. Лямзин М. А. Средства обучения и их реализация в компетентностном подходе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2015. Вып. 18 (729). С. 85–93. Серия: Психологические науки.
10. Ковалева А. Г., Губина Д. И. Электронные учебные курсы на иностранном языке для обучения студентов образовательной программы «Методика преподавания иностранных языков» // Современные направления профессиональной языковой подготовки лингвистов-переводчиков и преподавателей иностранного языка в вузе: сб. материалов междунар. науч.-практ. конф., посвященной 25-летию образования кафедры иностр. языков и перевода Уральского федерального университета. Екатеринбург, 2023. С. 221–230.
11. Терехова Г. В. ЭУК как альтернатива учебному пособию при дистанционном формате обучения (из практики работы) // Глобальный научный потенциал. 2022. № 2 (131). С. 29–32.
12. Денисенко С. И. Электронные учебные курсы в образовательном процессе вуза // Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки. 2017. № 5 (782). С. 96–102.
13. Сорокова М. Г. Электронный курс как цифровой образовательный ресурс смешанного обучения в условиях высшего образования // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25, № 1. С. 36–50.
14. Скачкова Н. В. Использование цифровой дидактики в профессиональном образовании // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2022. Вып. 5 (223). С. 28–37. DOI: 10.23951/1609-624X-2022-5-28-37
15. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. № 121 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование» (с изменениями и дополнениями). Редакция с изменениями № 1456 от 26.11.2020 (с изменениями и дополнениями от 26 ноября 2020 г., 8 февраля 2021 г.). URL: <https://rulaws.ru/acts/Prikaz-Minobrnauki-Rossii-ot-22.02.2018-N-121/> (дата обращения: 21.09.2022).
16. Tolmachev M., Korotaeva I., Zharov A., Beloglazova L. Development of Students' Digital Competence When Using the "Oracle" Electronic Portal // European Journal of Contemporary Education. 2022. № 11 (4). P. 1261–1270.

References

1. *Rasporyazheniye pravitel'stva Rossiyskoy Federatsii ot 24 iyunya 2022 g. no. 1688-r. Kontsepsiya podgotovki pedagogicheskikh kadrov dlya sistemy obrazovaniya na period do 2030 goda* [Order of the Government of Russian Federation dated by June, 24 2022 no. 1688-r. Conception of training pedagogical teaching staff for the system of education up to 2030] (in Russian). URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202207010040?index=0&rangeSize=1> (accessed 25 September 2022).
2. *Kontsepsiya podgotovki pedagogicheskikh kadrov dlya sistemy obrazovaniya na period do 2030 goda* [Conception of training pedagogical teaching staff for the system of education up to 2030] (in Russian). URL: <http://www.ovd.com.ru/doc55.pdf> (accessed 30 September 2022).
3. *GOST 52653-2006* (in Russian). URL: <https://docs.cntd.ru/document/1200053103> (accessed 21 September 2022).
4. *GOST 7.60-2003* (in Russian). URL: <https://docs.cntd.ru/document/1200034382> (accessed 21 September 2022).
5. Protasov A. V. *Informatsionno-obrazovatel'nyye resursy uchebnykh zavedeniy srednego obrazovaniya v seti internet* [Information and education resources of educational establishments for secondary education on the Internet] (in Russian). URL: <http://www.scienceforum.ru/2013/168/4457> (accessed 28 September 2022).
6. Telegin A. A. *Sovershenstvovaniye metodicheskoy sistemy obucheniya uchiteley razrabotke obrazovatel'nykh elektronnykh resursov po informatike. Avtoref. dis. kand. ped. nauk* [Improvement of methodological system of training teachers in development of electronic educational courses for ICT. Abstract of thesis cand. of ped. sci.]. Kursk, 2006. 23 p. (in Russian).
7. Osin A. V. *Elektronnyye obrazovatel'nyye resursy novogo pokoleniya: otkrytyye obrazovatel'nyye modul'nye mul'timediasistemy* [Electronic educational resources of a new generation: open educational module multimedia systems]. *Yedinoye okno* [Single window] (in Russian). URL: http://window.edu.ru/window/library?p_rid=45271 (accessed 28 September 2022).
8. Davydova N. S., Vayndorf-Sysoeva M. E. *Tekhnologiya organizatsii EUC (elektronnogo uchebnogo kursa) v sisteme dopolnitel'nogo khudozhestvennogo obrazovaniya* [Technology of organization of EEC (electronic educational courses) in the system of additional art education]. *Integratsiya nauki, tekhnologiy i obrazovaniya: INTO – 2018* [Integration of science, technology and education: INTO – 2018]. Moscow, 2018. Pp. 152–157 (in Russian).
9. Lyamzin M. A. *Sredstva obucheniya i ikh realizatsiya v kompetentnostnom podkhode* [Learning tools and their implementation in competence-based approach]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta – Vestnik of Moscow State Linguistic university*, 2015, no. 18 (729), pp. 85–93 (in Russian).
10. Kovaleva A. G., Gubina D. I. *Elektronnyye uchebnyye kursy na inostrannom yazyke dlya obucheniya studentov obrazovatel'noy programmy "Metodika prepodavaniya inostrannykh yazykov"* [Electronic educational courses in English for training students of educational program "Methodology of teaching foreign languages"]. *Sovremennyye napravleniya professional'noy yazykovoy podgotovki lingvistov-perevodchikov i prepodavateley inostrannogo yazyka v vuze: sbornik materialov mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, posvyashchennoy 25-letiyu obrazovaniya kafedry inostrannykh yazykov i perevoda Ural'skogo federal'nogo universiteta* [Contemporary tendencies of professional training of linguists-translators and teachers of foreign languages in higher educational establishments: materials of international scientific and practical conference, dedicated to 25th anniversary of foundation of department of foreign languages and translation of Ural Federal university]. Yekaterinburg, 2023. Pp. 221–230 (in Russian).
11. Terekhova G. V. *EUC kak al'ternativa uchebnomu posobiyu pri distantsionnom formate obucheniya (iz praktiki raboty)* [EEC as alternative to textbook within distance learning (based on practical experience)]. *Global'nyy nauchnyy potentsial – Global scientific potential*, 2022, no. 2 (131), pp. 29–32 (in Russian).
12. Denisenko S. I. *Elektronnyye uchebnyye kursy v obrazovatel'nom protsesse vuza* [Electronic educational courses in educational process of higher educational establishments]. *Vestnik MGLU. Obrazovaniye i pedagogicheskiye nauki – Vestnik of Moscow State Linguistic university. Education and teaching*, 2017, no. 5 (782), pp. 96–102 (in Russian).
13. Sorokova M. G. *Elektronnyy kurs kak tsifrovoy obrazovatel'nyy resurs smeshannogo obucheniya v usloviyakh vysshego obrazovaniya* [Electronic course as digital educational resource of blended learning within high education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye – Psychological science and education*, 2020, vol. 25, no. 1, pp. 36–50 (in Russian).
14. Skachkova N. V. *Ispol'zovaniye tsifrovoy didaktiki v professional'nom obrazovanii* [The use of digital didactics in professional education]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2022, no. 5 (223), pp. 28–37 (in Russian). DOI: 10.23951/1609-624X-2022-5-28-37
15. *Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 22 fevralya 2018 g. no. 121 "Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.01 Pedagogicheskoye obrazovaniye"* (s izmeneniyami i dopolneniyami) *Redaktsiya s izmeneniyami no. 1456 ot 26.11.2020 (S izmeneniyami i dopolneniyami ot: 26 noyabrya 2020 g., 8 fevralya 2021 g.)* [Order of Ministry of education and science of Russian Federation dated by Feb, 22 2018 no. 121 "About the approval of federal state educational standard of higher education – bachelor degree in specialty 44.03.01 Pedagogical education" (with changes and additions) edition with changes no. 1456 dated by 26.11.2020 (with changes and additions dated by no. 26 2020, Feb. 8 2021)] (in Russian). URL: <https://rulaws.ru/acts/Prikaz-Minobrnauki-Rossii-ot-22.02.2018-N-121/> (accessed 21 September 2022).
16. Tolmachev M., Korotayeva I., Zharov A., Beloglazova L. *Development of Students' Digital Competence When Using the "Oracle" Electronic Portal*. *European Journal of Contemporary Education*, 2022, no. 11 (4), pp. 1261–1270.

Информация об авторах

Губина Диляра Ильшатовна, старший преподаватель, Уральский федеральный университет (ул. Мира, 19, Екатеринбург, Россия, 620002).

Ковалева Александра Георгиевна, кандидат педагогических наук, доцент, Уральский федеральный университет (ул. Мира, 19, Екатеринбург, Россия, 620002).

Information about the authors

Gubina D. I., Senior Lecturer, Ural Federal University (ul. Mira, 19, Yekaterinburg, Russian Federation, 620002).

Kovaleva A. G., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Ural Federal University (ul. Mira, 19, Yekaterinburg, Russian Federation, 620002).

Статья поступила в редакцию 15.01.2023; принята к публикации 01.08.2023

The article was submitted 15.01.2023; accepted for publication 01.08.2023

УДК 378

<https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-5-84-92>

К вопросу о механизмах организационно-методического сопровождения подготовки учителей к работе в сельской школе средствами магистратуры педагогического вуза

Надежда Филипповна Долганова¹, Елена Евгеньевна Сартакова²

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

¹ dolganovanf@tspu.edu.ru

² lopolit@rambler.ru

Аннотация

Развитие сельских школ как основной группы российских общеобразовательных организаций обусловило задачу формирования современного кадрового ресурса, обладающего не только предметно-специализированными компетенциями, но и готовностью к профессиональной деятельности в области психолого-педагогического обеспечения образовательного процесса, в том числе средствами цифровой дидактики, организации процесса самосовершенствования и др. Профессиональное развитие, становление педагогического мастерства учителя в современных условиях школы на селе возможно лишь посредством его непрерывного образования. Одним из этапов формального непрерывного образования для педагогов сельских школ является магистратура. Целью настоящей работы является систематизация научных представлений о механизмах организационно-педагогического сопровождения подготовки учителей к работе в сельской школе средствами магистратуры педагогического вуза.

В статье средствами теоретического анализа систематизировано научное знание об особенностях сельской школы в условиях современных комплексных структурных изменений, о специфике профессиональной педагогической деятельности данной группы учителей. Доказывается положение, что одним из механизмов профессионального развития учителя сельской школы является магистратура со специализированной образовательной программой.

На основе историко-педагогического анализа предлагается систематика ведущих механизмов сопровождения профессионального развития педагога сельской школы (в том числе научно-методическое, организационно-педагогическое и др.), технологий, форм его реализации (тьюторство, кураторство, наставничество и др.), вводится понятие организационно-методического сопровождения образовательного процесса как деятельности акторов по проектированию и реализации взаимодействия между субъектами (обучающимися, координаторами, преподавателями и др.) средствами разработанного комплекса организационных и научно-методических мероприятий, нацеленных на повышение его результативности. Анализируется содержание организационно-методического сопровождения образовательного процесса, разработанное для магистрантов Томского государственного педагогического университета.

Реализация данной магистерской программы, в том числе авторская модель организационно-методического сопровождения, позволит результативно решать как задачи подготовки новых профессионалов для современной системы сельского образования, так и создать условия для становления будущих исследователей в области педагогики сельской школы.

Ключевые слова: *учитель, педагогика сельской школы, механизмы сопровождения профессионального развития учителя, организационно-методическое сопровождение, магистратура педагогического университета*

Для цитирования: Долганова Н. Ф., Сартакова Е. Е. К вопросу о механизмах организационно-методического сопровождения подготовки учителей к работе в сельской школе средствами магистратуры педагогического вуза // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2023. Вып. 5 (229). С. 84–92. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-5-84-92>

To the question of the mechanisms of organizational and methodical support of training teachers for work in rural schools by means of the Master's degree program of pedagogical university

Nadezhda F. Dolganova¹, Elena E. Sartakova²

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

¹ dolganovanf@tspu.edu.ru

² lopolit@rambler.ru

Abstract

The development of rural schools as the main group of Russian general education organizations has led to the task of forming a modern human resource with not only subject-specialized competencies, but also readiness for professional activity in the field of psychological and pedagogical support of the educational process, including means of digital didactics, organization of the process of self-improvement, etc. Professional development, the formation of pedagogical skills of a teacher in modern conditions of school in rural areas is possible only through his continuous education. One of the stages of formal continuing education for teachers of rural schools is a master's degree.

The purpose of this work is to systematize scientific ideas about the mechanisms of organizational and pedagogical support for the preparation of teachers to work in a rural school by means of a master's degree of a pedagogical university.

In the article, by means of theoretical analysis, the scientific knowledge about the peculiarities of rural schools in the conditions of modern complex structural changes is systematized, the specifics of the professional pedagogical activity of this group of teachers are highlighted. The position is proved that one of the mechanisms of professional development of a rural school teacher is a master's degree with a specialized educational program.

On the basis of historical and pedagogical analysis, a systematics of the leading mechanisms for supporting the professional development of a rural school teacher is proposed (including scientific and methodological, organizational and pedagogical, etc.), technologies, forms of its implementation (tutoring, curatorship, mentoring, etc.), the concept of organizational and methodological support of the educational process as the activity of actors in the design and implementation of interaction between subjects is introduced (students, coordinators, teachers), by means of the developed complex organizational and methodological activities aimed at improving its effectiveness. The content of organizational and methodological support of the educational process developed for undergraduates of Tomsk State Pedagogical University is analyzed.

The implementation of this master's program, including the author's model of organizational and methodological support, will effectively solve both the tasks of training new professionals for the modern system of rural education, and create conditions for the formation of future researchers in the field of rural school pedagogy.

Keywords: a teacher, pedagogy of a rural school, mechanisms for supporting the professional development of a teacher, organizational and methodological support, master's degree of a pedagogical university

For citation: Dolganova N. F., Sartakova E. E. K voprosu o mekhanizmax organizatsionno-metodicheskogo so-provozhdeniya podgotovki uchiteley k rabote v sel'skoy shkole sredstvami magistratury pedagogicheskogo vuza [To the question of the mechanisms of organizational and methodological support of teacher training for work in rural schools by means of the Master's degree of a pedagogical university]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2023, vol. 5 (229), pp. 84–92 (in Russ.). <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-5-84-92>

Введение

Одной из основных особенностей развития российской системы образования является наличие большого числа сельских образовательных организаций. Для успешной реализации приоритетных направлений политики государства в области образования необходимо решить ряд стратегически важных задач, ведущую роль в которых играет учитель.

Развитие сельских школ как основной группы российских общеобразовательных организаций обусловило задачу формирования современного кадрового ресурса, обладающего не только предметно-специализированными компетенциями, но и готовностью к профессиональной деятельности в области психолого-педагогического обеспечения

образовательного процесса, в том числе средствами цифровой дидактики, организации процесса самосовершенствования и др.

Профессиональное развитие, становление педагогического мастерства учителя в современных условиях школы на селе возможно лишь посредством его непрерывного образования. Одним из этапов формального непрерывного образования для педагогов сельских школ является магистратура. Представляя собой второй уровень высшего образования, она отличается более высокими требованиями к обучающимся и обеспечивает формирование углубленного уровня теоретических знаний и практических навыков, а также вырабатывает и закрепляет способности к научно-исследовательской

работе. При подготовке учителя сельской школы в условиях магистратуры педагогического вуза следует обеспечить должное организационно-методическое сопровождение магистерской деятельности обучающихся посредством механизмов сопровождения их профессионального развития.

Целью настоящей работы является систематизация научных представлений о механизмах организационно-педагогического сопровождения подготовки учителей к работе в сельской школе средствами магистратуры педагогического вуза.

Материал и методы

Теоретическую основу исследования составили ведущие идеи теорий непрерывного образования (А. А. Вербицкий, Р. М. Шерайзина, З. Б. Ефлова и др.), профессионального становления сельского педагога (М. А. Александрова, Л. В. Байбородова, Н. В. Кузьмина, В. А. Сластенин и др.), организационно-методического сопровождения обучающихся (Е. Я. Бельская, А. С. Воронин, К. М. Грабчук и др.), применения цифровых технологий в сопровождении (С. А. Бешенков, С. Д. Каракозов, А. Ю. Уваров) и др.

В процессе исследования использовались следующие методы: теоретические: анализ литературы, проектирование гипотез, результатов исследования и механизмов их достижения, логические методы; эмпирические: гуманитарные (беседа, экспертная оценка), опросно-диагностические (анкетирование, тестирование), анализ продуктов деятельности, наблюдение, обобщение педагогического опыта, опытно-экспериментальная работа; статистические: математическая и графическая обработка и оформление первичных данных.

Результаты и обсуждение

В настоящее время можно констатировать, что к особенностям российской системы образования необходимо отнести преобладание сельских школ, которым присущи специфические особенности. Заметим, что факторы, обуславливающие особенности образования в сельской местности, существенно неоднородны, а в реальных условиях и во все могут быть диаметрально противоположными. Эти аспекты систематизировались различными учеными (Л. В. Байбородовой, М. П. Гурьяновой, М. Ф. Груздевым, Г. Е. Котьковой, П. П. Пивненко и др.). Наиболее полно современные характеристики сельской школы и однородные факторы, играющие огромную роль в формировании специфики конкретных образовательных организаций, были представлены в диссертации З. Б. Ефловой [1, с. 62–63].

С нашей точки зрения, к неоднородным факторам стоит причислить внутришкольные факторы

каждой конкретной образовательной организации, такие как численность учащихся, уровень их интеллектуального и физического развития, этническая принадлежность, социальный статус семьи и прочие, лежащие в основе своеобразности функционирования определенной сельской школы. К факторам, также влияющим на специфику образования в сельской школе, относят высокий показатель среднего возраста педагогического коллектива и факт дефицита молодых специалистов. В настоящее время достаточно часто констатируется, что множество сельских образовательных организаций испытывают недостаток в педагогах: не хватает учителей иностранного языка и естественно-научных дисциплин; зачастую ведущие предметы (математику, русский язык и др.) преподают специалисты, не имеющие соответствующего образования. Показательны результаты исследования Общероссийского народного фронта за 2019 г.: доля ставок учителей, фактически занятых списочным составом, в 2019 г. составила по стране 93,2 % от их общего числа; 7,4 % фактически занятых ставок педагогов ежегодно замещаются в срочном порядке [2]. Сложность решения задачи обеспечения сельских школ специалистами может быть обусловлена и тем, что более 42 % педагогов данной группы школ являются предпенсионерами и пенсионерами.

Кадровый голод сельских общеобразовательных организаций ощущается не только физическим отсутствием необходимых работников, но и потребностью в учителях, способных решать нестандартные педагогические задачи организации образовательного процесса в соответствии с требованиями современной образовательной парадигмы. Это делать очень тяжело для данной группы специалистов не только в силу большого опыта педагогической деятельности (средний возраст учителей сельских общеобразовательных организациях (ООО) составляет 47 лет, а стаж работы – выше 27 лет [3]), но и определенных традиционных навыков организации профессиональной педагогической деятельности, сложности и комплексности учительского труда в данной группе организаций.

Общеизвестно, что сельская система образования функционирует в более сложных экономических, культурных и социальных условиях, чем городская [4, с. 40], соответственно, педагогам приходится брать на себя, помимо образовательных функций, социокультурные, просветительские, социально-педагогические, компенсаторные, адаптивные и иные в зависимости от конкретно сложившихся условий и возникших обстоятельств [4, 5]. А успешность их реализации напрямую зависит от профессионализма педагогических сельских кадров в школе.

В настоящее время в достаточной степени сформированы научные представления об особенностях профессиональной деятельности сельского учителя (многопредметности, полифункциональности, динамичной сменяемости видов профессиональной деятельности, обусловленной социокультурной ситуацией сельского поселения и др.), его «дополнительном» функционале [1, с. 112] в условиях частично закрытого социокультурного, образовательного пространства [6]. Содержание профессиональной деятельности сельского учителя связано с рядом особенностей, в том числе значительной территориальной обособленностью, информационной изолированностью, малой численностью педагогических и ученических коллективов, организационно-методическими проблемами, которые имеют место быть в процессе профессионального его становления и совершенствования. Л. В. Байбородова обращает внимание, что это во многом определено спецификой их базового педагогического образования, которое нацелено на освоение содержания и технологий, которые присущи обычной школе и не приспособлены к условиям малочисленных классов [7, 8].

Учитывая отличительные аспекты функционирования школы в сельской местности и особенности профессионального становления и развития учителя в ней, мы полагаем, что в процессе его непрерывного образования в рамках магистратуры педагогического вуза целесообразно обеспечить действенную и эффективную систему сопровождения, удовлетворяющую потребностям современной сельской школы.

Рассмотрим значение слова «сопровождение» в общем смысле. Под сопровождением какого-либо явления, процесса понимается совершение действия, сопутствующего другому основному действию и/или дополняющего его [9]. Говоря о сопровождении в образовании с точки зрения сопровождения в процессе реализации образовательных программ в вузе, ведущая идея этого термина, на наш взгляд, отражена в работе Л. В. Мардахаева, который рассматривает его с позиции совместного движения «сопровождающего в интересах достижения сопровождаемым определенной цели» [10, с. 82].

Исследователи выделяют различные механизмы сопровождения профессионального развития сопровождаемого (обучающегося) сопровождаемым (наставником), такие как педагогическое сопровождение (А. В. Обрезков, М. Н. Певзнер и др.), психолого-педагогическое сопровождение (В. И. Байденко, И. В. Переверзева и др.), методическое сопровождение (В. Ю. Кричевский, Л. Г. Тарита и др.), научно-методическое сопровождение (В. Д. Забурьянова, Л. В. Кочегарова), организаци-

онно-методическое сопровождение (Е. Я. Бельская, А. С. Воронин и др.) и др.

В научной литературе понятие организационно-методического сопровождения рассматривается как особый вид сопровождения, осуществляемый посредством методической составляющей (формы, методы, средства). Данное сопровождение определяется С. В. Лаптевой, Е. В. Мошкиной как целостная, системная деятельность по реализации данного сопровождения [11, 12]. На текущий момент последней диссертационной работой по вопросам организационно-методического сопровождения обучающихся стала диссертация Е. Я. Бельской, в которой автор вводит понятие «организационно-методическое сопровождение деятельности кураторов в техническом университете» как системно организованном процессе сопровождения профессионального развития кураторов групп и его ресурсного обеспечения [13, с. 4].

На наш взгляд, под организационно-методическим сопровождением образовательного процесса следует понимать деятельность акторов по проектированию и реализации взаимодействия между субъектами (обучающимися, координаторами, преподавателями и др.) средствами разработанного комплекса организационных и научно-методических мероприятий, нацеленных на повышение его результативности. На основании историко-педагогического анализа совокупности различных форм и технологий сопровождения выделим профессиональные тренинги, модерирование, супервизию, тьюторство, кураторство, наставничество [14] и др.

Рассмотрим отличительные особенности этих механизмов профессионального сопровождения. В исследовании О. В. Гончаровой [15] указывается, что профессиональные тренинги представляют собой систему воздействий, основанных на сотрудничестве и направленных на стимулирование стремления к личностному развитию и росту профессионализма. Они построены тренинг-менеджером с учетом профессиональных, квалификационных и личностных особенностей участников на блочно-модульном принципе, предполагают поэтапное обучение и широкое использование активных развивающих методов с целью переноса полученных знаний и умений в тренинге в реальную профессиональную деятельность, грамотно сочетая при этом все имеющиеся средства: упражнения и задания (деловые игры, групповая работа как в больших, так и в малых группах, установочные мини-лекции, видеофильмы, всевозможные компьютерные обучающие программы и др.).

Рассматривая модерирование как одну из форм сопровождения педагогов, М. Н. Певзнер указывает, что его основная функция заключается в раскрытии потенциальных возможностей и способностей

учителя за счет профессионального управления социально-педагогическим взаимодействием в группе [16]. В процессе реализации данной формы сопровождения могут использоваться технологические приемы визуализации, вербализации, презентации и обратной связи, обеспечивающие процесс свободной коммуникации без прямого руководства и субъективной оценки характера результатов взаимодействия участников. Модерирование воздерживается от вмешательства в процесс, так как его отличительной особенностью является именно непосредственное невмешательство в него [13].

Обсуждая индивидуальную и/или групповую супервизию, обратим внимание на работу М. И. Лорсановой, в которой автор определяет ее как оказание консультационной помощи педагогу в преодолении его профессиональных затруднений посредством глубокой коррекции и при необходимости формирования у подопечного новых профессиональных установок [14]. Отметим, что супервизия подразумевает экспертизу профессиональной деятельности супервизируемого, определение его проблемных мест в работе, создание индивидуальной программы по разрешению трудностей, контроль за достижением поставленных целей в определенные временные отрезки, обсуждение результатов работы по плану и внесение в него корректив при необходимости.

Отдельными формами сопровождения являются тьюторство и кураторство. Многие авторы подчеркивают роль тьюторства в организации образования и самообразования педагога посредством реализации индивидуальной образовательной программы поддержки, направленной на содействие его самоопределения и самореализации в профессиональной и общественной жизни, выявлению направления своего развития, перспектив личностного и профессионального роста [15]. По мнению Е. Я. Бельской, тьютор оказывает помощь в реализации индивидуального образовательного пути студента, куратор же работает с академической группой в целом [13]. При этом понятие «куратор» можно определить и трактовать его как участника образовательного процесса, оказывающего педагогическую, организационную, социально-психологическую поддержку и помощь студентам [13]. Кураторство считается эффективной формой психолого-педагогического сопровождения. Наставничество же представляет собой отношения, с помощью которых наставник осуществляет процесс передачи и ускорения личного, социального, профессионального опыта и обеспечивает поддержку неопытного человека в его профессиональном становлении [13].

На наш взгляд, среди механизмов профессионального сопровождения в рамках организационно-

но-методического сопровождения в образовательном процессе следует понимать деятельность координатора. Именно данный субъект осуществляет координацию (согласование) продуктивной деятельности оставшихся субъектов процесса обучения (обучающегося, преподавателя), путем выстраивания организации взаимодействия между ними с использованием разработанного комплекса методических мероприятий, направленных на повышение результативности этого процесса. Для нас координатор – это организатор взаимодействия преподавания и учения с использованием возможностей цифровой поддержки в вузе. В плане организации процесса обучения – это методист, осуществляющий поддержку преподавателя средствами педагогического дизайна. Для обучающегося координатор – это тьютор, оказывающий ему соответствующую помощь (см. таблицу).

Следует отметить, еще одним из основных моментов в организационно-методическом сопровождении профессионального развития, особенно учителя сельской школы, являются цифровые технологии. Благодаря этим средствам появляется возможность реализации образовательных программ в дистанционной и/или сетевой формах.

Такое организационно-методическое сопровождение было разработано для обучающихся и преподавателей, участвующих в реализации магистерской образовательной программы высшего образования по направлению подготовки «Педагогическое образование», направленность (профиль) «Педагогика сельской школы». Данная магистерская программа была открыта в Томском государственном педагогическом университете и нацелена на профессиональное развитие педагогических работников сельских школ (будущих педагогов-методистов и педагогов-наставников), членов управленческо-педагогических команд сельских школ, а также будущих аспирантов.

В рамках магистерской программы обеспечивается достижение планируемых результатов освоения соответствующей образовательной программы. Данный процесс четко регламентирован и оформлен посредством документов, таких как основная образовательная программа, рабочий учебный план, рабочие программы дисциплин (модулей) и практик, программы государственной итоговой аттестации. Содержание программы представлено как особыми дисциплинами по профилю программы («Гnoseологические основы исследования сельской школы», «Профессиональная деятельность учителя сельской школы», «Использование средств педагогической праксиологии в исследованиях сельской школы», «Педагогическая феноменология как механизм изучения сельской школы и социума» и др.), так и самостоятельными модулями

Роли координатора и его функции по организационно-методическому сопровождению образовательного процесса

Функции сопровождения в условиях электронно-информационной образовательной среды	
в отношении обучающихся	в отношении преподавателей
Консультирование обучающихся по организации работы с методическим обеспечением образовательного процесса, включая цифровые ресурсы	Консультирование преподавателей по аспектам проектирования, разработки и организации методического обеспечения образовательного процесса в образовательной организации, включая цифровые ресурсы
Выявление потребностей обучающихся и определение их уровня компетенций (дефицитов)	Развитие цифровых навыков преподавателей (выявление затруднений, разработка и реализация программы сопровождения педагога)
Обеспечение эффективного и своевременного обновления обучающих ресурсов и их доступности	Анализ документов, регламентирующих образовательный процесс, консультирование по данным вопросам
Помощь в разработке и реализации индивидуального образовательного маршрута обучающегося, исходя из его потребностей и выявленных дефицитов	Проектирование и разработка отдельных компонентов основных образовательных программ, а также их дальнейшая реализация в онлайн- и/или офлайн-режимах
Поддержка обучающихся, испытывающих затруднения в работе с ЦОС ТГПУ (сайт, ЭИОС, Moodle и др.)	Консультирование преподавателей при работе с ЦОС ТГПУ (сайт, ЭИОС, Moodle, РПД и др.)
Координация самостоятельной работы обучающихся в межсессионный период средствами цифровых образовательных ресурсов	Разработка, наполнение и анализ рабочих программ образовательных программ в информационной системе РПД ТГПУ
Обеспечение освоения обучающимися методики работы с цифровым профилем обучающегося	Подготовка совместно с преподавателем электронных учебно-методических комплексов с необходимым наполнением по дисциплинам/практикам/НИР
Помощь в организации практик и НИР	Запуск онлайн-курсов преподавателей в системе дистанционного обучения ТГПУ на платформе MOODLE (Moodle ТГПУ – https://moodle.tspu.edu.ru/)
Обеспечение мотивации и стимулирование самостоятельности у обучающихся, а также вовлечение их в деятельность	Разработка и адаптация средствами педагогического дизайна элементов учебно-методических комплексов (в том числе онлайн-курсы)
Организация индивидуальной и групповой рефлексии обучающимися результатов реализации индивидуальных образовательных маршрутов	Обеспечение организации образовательного процесса средствами цифровой дидактики
Организация связи с субъектами образовательного процесса	Помощь в организации связи с группой в наиболее подходящем формате с учетом конкретных обстоятельств

(«Дидактика сельской школы», «Управление сельской школой», «Воспитательная деятельность в сельской образовательной организации» и др.).

Цель организационно-методического сопровождения субъектов образовательного процесса – проектирование и реализация комплекса организационных и научно-методических мероприятий, нацеленных на повышение результативности процесса подготовки учителя сельской школы в магистратуре педагогического вуза, в частности: 1) осуществление педагогического дизайна образовательной магистерской программы «Педагогика сельской школы»; 2) удовлетворение образовательных запросов участников образовательного процесса (обучающихся, преподавателей); 3) разработка и реализация индивидуальных образовательных маршрутов субъектов образовательного процесса; 4) помощь в организации самостоятельной работы субъектов образовательного процесса (дисциплины, практики, НИР); 5) поддержка субъектов образовательного процесса, испытывающих за-

труднения при работе с цифровыми образовательными средствами (ЦОС).

Сам процесс организационно-методического сопровождения базируется на таких методологических подходах, как компетентностный, субъектно ориентированный, системно-деятельностный. При этом ведущими его принципами выступают принципы вариативности, субъектности, непрерывности, продуктивности, рефлексивности.

Приведем отдельные механизмы организационно-методического сопровождения процесса подготовки учителей к работе в сельской школе средствами магистратуры педагогического вуза. В процессе педагогического дизайна образовательной магистерской программы «Педагогика сельской школы» используем цифровые образовательные ресурсы, интегральные образовательные технологии. Для удовлетворения образовательных запросов участников образовательного процесса внедряем элементы субъектно ориентированных технологий, модульного, смешанного обучения. В процес-

се поддержки субъектов образовательного процесса, испытывающих затруднения при работе с цифровой образовательной средой, используем групповое, индивидуальное консультирование, практики, решение профессиональных задач и др.

Одним из важнейших вопросов организационно-методического сопровождения является вопрос его результативности. С нашей точки зрения, результативность организационно-методического сопровождения определяется рядом критериев и соответствующих показателей.

Критерий 1. «Удовлетворенность субъектов образовательного процесса (обучающихся, преподавателей) организационным сопровождением», показатели: доступность информации об учебном процессе, позитивная оценка работы координатора, оперативность реагирования на запросы, своевременное консультирование, учет пожеланий субъектов образовательного процесса по организации совместной работы, своевременное обновление для обучающихся ресурсов и их доступность.

Критерий 2. «Удовлетворенность субъектов образовательного процесса (обучающихся, преподавателей) методическим сопровождением», показатели: уровень информационной поддержки субъектов, испытывающих затруднения в работе с ЦОС ТГПУ (сайт, ЭИОС, Moodle, РПД и др.); качество реализации индивидуального образовательного маршрута обучающегося, осуществления программы сопровождения педагога.

Критерий 3. «Удовлетворенность образовательных запросов обучающихся», интегрированный показатель: уровни удовлетворенности участников образовательного процесса.

Критерий 4. «Позитивные изменения в психосоциальном развитии субъектов образовательного процесса (обучающихся, преподавателей)», показатели: уровень готовности к непрерывному профессиональному развитию, уровень адаптации в условиях изменяющегося образовательного и жизненного пространства и др.

К основным средствам организационно-методического сопровождения данной образовательной программы в Томском государственном педагогическом университете относятся журнал «Я-как-проект»; платформы для проведения конференций; электронная информационно-образовательная среда ЭИОС ТГПУ (<https://eios.tspu.edu.ru>); средства для персональной работы с куратором (личная страница обучающегося; страничка куратора; блог куратора); электронные курсы с использованием электронного обучения и дистанционных образовательных технологий на основе системы управления обучением MOODLE (<https://moodle.tspu.edu.ru>); сайт ТГПУ (<https://www.tspu.edu.ru>).

С нашей точки зрения, спроектированная и реализуемая в настоящее время система организационно-методического сопровождения деятельности магистров в Томском государственном педагогическом университете станет действенным и эффективным механизмом подготовки учителей к работе в сельских школах региона.

Заключение

Можно констатировать, что в Томском государственном педагогическом университете впервые в России открыта магистерская образовательная программа высшего образования по направлению подготовки «Педагогическое образование», направленность (профиль) «Педагогика сельской школы». Данная программа уже в настоящее время является механизмом координации инновационной деятельности сельских школ региона. Ее реализация, в том числе авторская модель организационно-методического сопровождения, позволит более результативно решать задачи подготовки новых профессионалов для современной системы сельского образования и создать условия для становления будущих исследователей в области педагогики сельской школы, формирования научно-педагогического сообщества специалистов в данной научной области.

Список источников

1. Ефлова З. Б. Непрерывное образование учителя современной сельской школы: концептуально-методологические основы: дис. ... д-ра пед. наук. Великий Новгород, 2021. 448 с.
2. Эксперты ОНФ: Дефицит учителей в российских школах за год увеличился // Материалы Общероссийского народного фронта от 24 июня 2019 г. URL: <https://onf.ru/2019/06/24/eksperty-onf-deficit-uchiteley-v-rossiyskih-shkolah-za-god-uvlechilsya> (дата обращения: 01.12.2022).
3. Заир-Бек С. И., Мерцалова Т. А., Анчиков К. М. Кадры школьного образования: возможности и дефициты // Мониторинг экономики образования: информационно-аналитические материалы по результатам статистических и социологических обследований. 2020. № 18. С. 1–17.
4. Гурьянова М. П. Вектор развития образования в сельском социуме: выбор будущего для села региона // Ученые записки Петрозаводского государственного университета. 2015. № 1. С. 40–44.
5. Гурьянова М. П. Социальный педагог в сельской России. М.: Современное образование, 2014. 248 с.
6. Гурьянова М. П. Развитие социально-педагогической деятельности с детьми и семьями в пространстве места жительства. М.: ИИДЦВ РАО, 2018. 155 с.

7. Байбородова Л. В. Сельская малочисленная школа: какая она сегодня // Инновации в сельской школе. URL: https://si-sv.com/Innovatsii/bajborodova_selskaja-malochisl-shkola.pdf?ysclid=laptzy8w4i577392594 (дата обращения: 19.11.2022).
8. Байбородова Л. В. Доступность дополнительного образования детей на селе: проблемы и пути их решения // Образовательная панорама: научно-методический журнал. 2018. № 1. С. 28–33.
9. Обрезков А. В. Педагогическое сопровождение профессионального становления курсантов военного вуза: дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2022. 204 с.
10. Мардахаев Л. В. Профессиональная идентификация в процессе профессионально ориентированной социализации обучающихся // ЦИТИСЭ. 2019. № 1 (18). С. 9–14.
11. Лаптева С. В. Организационно-педагогическое сопровождение социальной адаптации студентов в вузе как целевая функция куратора учебной группы: дис. ... канд. пед. наук. М., 2016. 205 с.
12. Мошкина Е. В. Организационно-педагогическое сопровождение процесса подготовки студентов заочной формы в условиях электронного обучения: дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2014. 185 с.
13. Бельская Е. Я. Система организационно-методического сопровождения деятельности кураторов академических групп в техническом университете: дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2021. 214 с.
14. Лорсанова М. И. Педагогические условия реализации супервизии в профессиональной деятельности педагогов: дис. ... канд. пед. наук. Армавир, 2020. 196 с.
15. Гончарова О. В. Инновационные технологии организации научно-методического сопровождения профессиональной деятельности педагогов в образовательном учреждении // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=15638> (дата обращения: 19.11.2022).
16. Научно-методическое сопровождение персонала школы: педагогическое консультирование и супервизия / М. Н. Певзнер, О. М. Зайченко, В. О. Букетов и др.; под ред. М. Н. Певзнера, О. М. Зайченко. Великий Новгород: НовГУ; Институт образовательного маркетинга и кадровых ресурсов, 2002. 316 с.

References

1. Eflova Z. B. *Nepriyemnoye obrazovaniye uchitelya sovremennoy sel'skoy shkoly: kontseptual'no-metodologicheskiye osnovy. Dis. dokt. ped. nauk* [Continuing education of a modern rural school teacher: conceptual and methodological foundations. Diss. doc. of ped. sci.]. Veliky Novgorod, 2021. 448 p. (in Russian).
2. Eksperty ONF: Defitsit uchiteley v rossiyskikh shkolakh za god uvelichilsya [RPF experts: The shortage of teachers in Russian schools has increased over the year]. *Materialy obshcherossiyskogo narodnogo fronta ot 24 iyunya 2019 g.* [Materials of the All-Russian Popular Front dated June 24, 2019]. Moscow, 2019 (in Russian). URL: <https://onf.ru/2019/06/24/eksperty-onf-deficit-uchiteley-v-rossiyskih-shkolakh-za-god-uvelichilsya> (accessed 1 December 2022).
3. Zair-Bek S. I., Mercalova T. A., Anchikov K. M. Kadry shkol'nogo obrazovaniya: vozmozhnosti i defitsit [School education personnel: opportunities and deficits]. *Monitoring ekonomiki obrazovaniya: Informatsionno-analiticheskiye materialy po rezul'tatam statisticheskikh i sotsiologicheskikh issledovaniy*, 2020, no. 18, pp. 1–17 (in Russian).
4. Gur'yanova M. P. Vektor razvitiya obrazovaniya v sel'skom sotsiume: vybor budushhego dlya sela regiona [The vector of development of education in rural society: the choice of the future for the village of the region]. *Uchyomye zapiski Petrozavodskogo gosudarstvennogo universiteta – Proceedings of Petrozavodsk State University*, 2015, no. 1, pp. 40–44 (in Russian).
5. Gur'yanova M. P. *Sotsial'nyy pedagog v sel'skoy Rossii* [Social educator in rural Russia]. Moscow, Sovremennoye obrazovaniye Publ., 2014. 248 p. (in Russian).
6. Gur'yanova M. P. *Razvitiye sotsial'no-pedagogicheskoy deyatel'nosti s det'mi i sem'yami v prostranstve mesta zhitel'stva* [Development of social and pedagogical activities with children and families in the space of the place of residence]. Moscow, IISV RAO Publ., 2018. 155 p. (in Russian).
7. Bayborodova L. V. Sel'skaya malochislennaya shkola: kakaya ona segodnya [Rural small school: what is it like today]. *Innovatsii v sel'skoy shkole* (in Russian). URL: https://si-sv.com/Innovatsii/bajborodova_selskaja-malochisl-shkola.pdf?ysclid=laptzy8w4i577392594 (accessed 19 November 2022).
8. Bayborodova L. V. Dostupnost' dopolnitel'nogo obrazovaniya detey na sele: problemy i puti ikh resheniya [Availability of additional education for children in the countryside: problems and ways to solve them]. *Obrazovatel'naya panorama: nauchno-metodicheskiy zhurnal*, 2018, no. 1, pp. 28–33 (in Russian).
9. Obrezkov A. V. *Pedagogicheskoye soprovozhdeniye professional'nogo stanovleniya kursantov voyennogo vuza. Dis. kand. ped. nauk* [Pedagogical support for the professional development of cadets of a military university. Dis. cand. ped. sci.]. Chelyabinsk, 2022. 204 p. (in Russian).
10. Mardakhaev L. V. Professional'naya identifikatsiya v protsesse professional'no-oriyentirovannoy sotsializatsii obuchayemykh [Professional identification in the process of professionally-oriented socialization of trainees]. *CITISE*, 2019, no. 1(18), pp. 9–14 (in Russian).
11. Lapteva S. V. *Organizatsionno-pedagogicheskoye soprovozhdeniye sotsial'noy adaptatsii studentov v vuze kak tselevaya funktsiya kuratora uchebnoy gruppy. Dis. kand. ped. nauk* [Organizational and pedagogical support of social adaptation of students at the university as a target function of the curator of the study group. Dis. cand. ped. sci.]. Moscow, 2016. 205 p. (in Russian).

12. Moshkina E. V. *Organizatsionno-pedagogicheskoye soprovozhdeniye protsessa podgotovki studentov zaочноy formy v usloviyakh elektronnoy obucheniya*. Dis. kand. ped. nauk [Organizational and pedagogical support of the process of preparing correspondence students in terms of e-learning. Dis. cand. ped. sci.]. Krasnoyarsk, 2014. 185 p. (in Russian).
13. Bel'skaya E. Ya. *Sistema organizatsionno-metodicheskogo soprovozhdeniya deyatel'nosti kuratorov akademicheskikh grupp v tekhnicheskoy universitete*. Dis. kand. ped. nauk [The system of organizational and methodological support for the activities of curators of academic groups at a technical university. Dis. cand. ped. sci.]. Tomsk, 2021. 214 p. (in Russian).
14. Lorsanova M. I. *Pedagogicheskiye usloviya realizatsii supervizii v professional'noy deyatel'nosti pedagogov*. Dis. kand. ped. nauk [Pedagogical conditions for the implementation of supervision in the professional activities of teachers. Dis. cand. ped. sci.]. Armavir, 2020. 196 p. (in Russian).
15. Goncharova O. V. *Innovatsionnyye tekhnologii organizatsii nauchno-metodicheskogo soprovozhdeniya professional'noy deyatel'nosti pedagogov v obrazovatel'nom uchrezhdenii* [Innovative technologies for organizing scientific and methodological support for the professional activities of teachers in an educational institution]. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya – Modern problems of science and education*, 2014, no. 6 (in Russian). URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=15638> (accessed 19 November 2022).
16. Pevzner M. N., Zaychenko O. M., Buketov V. O. et al. *Nauchno-metodicheskoye soprovozhdeniye personala shkoly: pedagogicheskoye konsul'tirovaniye i superviziya* [Scientific and methodological support of school personnel: pedagogical consultation and supervision]. Ed. M. N. Pevzner, O. M. Zaychenko. Veliky Novgorod, NovGU; Institut obrazovatel'nogo marketinga i kadrovyyh resursov Publ., 2002. 316 p. (in Russian).

Информация об авторах

Долганова Н. Ф., старший преподаватель, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

Сартакова Е. Е., доктор педагогических наук, доцент, профессор, руководитель научно-образовательного центра педагогики сельской школы, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

Information about the authors

Dolganova N. F., Senior Lecturer, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

Sartakova E. E., Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the department of pedagogy and education management, Head of CEC pedagogy of rural school, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

Статья поступила в редакцию 17.03.2023; принята к публикации 01.08.2023

The article was submitted 17.03.2023; accepted for publication 01.08.2023

УДК 378

<https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-5-93-102>

Инициативы будущих учителей в педагогических вузах

Михаил Александрович Червонный¹, Ольга Николаевна Игна², Игорь Николаевич Яковлев³

^{1–3} *Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия*

¹ *mach@tspu.edu.ru*

² *onigna@tspu.edu.ru*

³ *yakovlevig97@yandex.ru*

Аннотация

Статья посвящена изучению работы по формированию инициатив студентов в педагогических вузах. Основное противоречие, которое было выявлено в ходе исследования, говорит о том, что при высоком научном интересе к инициативам, возникающим в процессе как профессиональной деятельности, так и профессионального образования, в том числе педагогического, их суть в подготовке учителей пока изучена недостаточно. Помимо этого, недостаточно изучены и систематизированы формы, виды, потенциал генерации инициатив будущих учителей в пространстве педагогического вуза.

Целью данного исследования стало уточнение понятия и видов педагогических инициатив на теоретическом уровне, выявление и анализ особенностей (форм) работы с инициативами будущих учителей в педагогических вузах России, определение степени генерации вузами педагогических инициатив студентов.

Материалом исследования выступили: научно-педагогическая литература и информация сайтов 34 педагогических вузов России, документы конкурсных профессиональных мероприятий. В процессе исследования применялись такие методы, как анализ научной литературы; наблюдение за практической деятельностью педагогических вузов; контент-анализ информации университетских сайтов как формализованный метод изучения текстовой и графической информации сайта с последующим ее переводом в количественные данные и ее статистической обработкой.

Анализ исторической и научной литературы, связанной с инициативной деятельностью студентов педагогических вузов, позволил дать определение инициативы – нравственное качество личности, ее способность выражать передовые, творческие идеи в активной деятельности, мерило активности и способ побуждения к новым выражениям. Были выделены «укрупненные группы» инициатив: социально-педагогические, профессионально-педагогические, интеллектуально-познавательные, определены значение и формы реализации указанных инициатив при работе со студентами и рассмотрены их особенности.

В рамках исследования проведен анализ представления педагогическими вузами разных видов инициатив на своих официальных сайтах. Была составлена карта анализа сайта и по собранным данным произведены статистические подсчеты видов педагогических инициатив студентов.

Ключевые слова: *будущие учителя, педагогический вуз, инициативы студентов, профессиональные инициативы, педагогические инициативы*

Благодарности: Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 23-28-00577, <https://rscf.ru/project/23-28-00577/>

Для цитирования: Червонный М. А., Игна О. Н., Яковлев И. Н. Инициативы будущих учителей в педагогических вузах // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2023. Вып. 5 (229). С. 93–102. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-5-93-102>

Initiatives of future teachers in pedagogical universities

Mikhail A. Chervonnyy¹, Olga N. Igna², Igor' N. Yakovlev³

^{1–3} *Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation*

¹ *mach@tspu.edu.ru*

² *onigna@tspu.edu.ru*

³ *yakovlevig97@yandex.ru*

Abstract

The article is devoted to the study of the work on the formation of student initiatives in pedagogical universities. The main contradiction that was revealed in the course of the study suggests that with a high scientific interest in initiatives in the process of both professional activity and vocational education, including pedagogical, their essence in

© М. А. Червонный, О. Н. Игна, И. Н. Яковлев, 2023

teacher training has not yet been sufficiently studied. In addition, the forms, types, and potential of generating initiatives of future teachers in the space of a pedagogical university have not been sufficiently studied and systematized.

The purpose of this study was to clarify the concept and types of pedagogical initiatives at the theoretical level, to identify and analyze the features (forms) of working with the initiatives of future teachers in pedagogical universities of Russia, to determine the degree of generation by universities of pedagogical initiatives of students.

The research material was: scientific and pedagogical literature and information from the websites of 34 pedagogical universities of Russia, documents of competitive professional events. In the course of the research, such methods were used as: analysis of scientific literature; observation of the practical activities of pedagogical universities; content analysis of information from university websites as a formalized method of studying textual and graphic information of the site, followed by its translation into quantitative data and its statistical processing.

The analysis of historical and scientific literature related to the initiative activity of students of pedagogical universities allowed us to identify the definition of initiative as the moral quality of a person, her ability to express advanced, creative ideas in active activity, as a measure of activity and a way to encourage new expressions. The “enlarged groups” of initiatives were identified: socio-pedagogical, professional-pedagogical, intellectual-cognitive, the meaning and forms of implementation of the selected initiatives when working with students were determined and the features were considered.

As part of the study, the analysis of the presentation of various types of initiatives by pedagogical universities on the official websites of educational organizations was carried out. A site analysis map was compiled and statistical calculations of the types of pedagogical initiatives of students were made based on the collected data.

Keywords: *future teachers, pedagogical university, student initiatives, professional initiatives, pedagogical initiatives*

Acknowledgments: The study was supported by the Russian Science Foundation grant no. 23-28-00577, <https://rscf.ru/project/23-28-00577/>

For citation: Chervonnyy M. A., Igna O. N., Yakovlev I. N. Initsiativy budushchikh uchiteley v pedagogicheskikh vuzakh [Initiatives of future teachers in pedagogical universities]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2023, vol. 5 (229), pp. 93–103 (in Russ.). <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-5-93-103>

Введение

Быть инициатором – миссия не из легких, но именно проявление инициативы и есть жизнь [1]. Эта емкая фраза весьма точно отражает как суть деятельности современного учителя, так и ее направленность. И здесь возникает вопрос, ответ на который важно найти каждому действующему учителю, а соответственно, и каждому будущему педагогу: зачем ему нужна инициатива? Ответ, на первый взгляд, является простым и очевидным. В современном обществе будто бы сформировался запрос на личность, проявляющую свободную инициативную деятельность, направленную на ее включение в общественную жизнь и выражение интересов государства [2, с. 8]. А учитель со своими знаниями и опытом должен максимально соответствовать данному запросу. Наше исследование направлено на поиск ответов на вопросы: как используют и как развивают образовательные инициативы будущих учителей в педагогических вузах, исходя из установления значимости всего спектра инициативной деятельности действующего педагога.

Если обратиться к термину «инициатива», то он происходит от латинского *initiate* – «начинать» и означает почин, первый шаг в каком-либо деле, внутреннее побуждение к новым формам деятельности, предприимчивость, способность к самостоятельным активным действиям, руководящую роль

в каких-либо действиях. Безусловно, проявление инициатив значимо в той или иной мере для любой профессиональной деятельности, но именно в педагогической деятельности они получают особый, глубинный смысл. Можно утверждать, безынициативной образовательной деятельности не должно быть априори, поскольку она является имманентной по отношению к понятиям «учитель» и «педагог» и самой сути названной деятельности.

Исторически к изучению сути инициативы в образовательном контексте обращались различные выдающиеся отечественные и зарубежные педагоги и философы. В их представлении инициатива имманентна сущности человека, ее проявление происходит в практической деятельности и общественной жизни. Я. А. Коменский был одним из первых, кто выделял в педагогике проблему инициативы. Он полагал, что естественное, природное в человеке обладает самостоятельной и самодвижущей силой, считая инициативу важнейшим компонентом нравственно-волевых качеств личности [3, с. 44]. Идеи формирования инициативной личности были продолжены выдающимся отечественным педагогом-практиком С. Т. Шацким. Он полагал, что развитие самостоятельности детей и свободы выбора ими занятий по интересам является главной целью педагогической работы с ними [4, с. 513]. Исключительную роль инициативы в

самосовершенствовании личности подчеркивал в своих трудах по философии образования С. И. Гессен. Он представлял личность как продукт собственных волевых устремлений человека «быть собой», результат самовоспитания [5, с. 73]. Таким образом, возникает понимание инициативности как нравственного качества личности, способности выражать передовые, творческие идеи в активной деятельности как мерила активности и способа побуждения к новым выражениям. Это также способность и готовность личности к самостоятельным действиям, ее склонность к преобразующей деятельности, чувство нового.

Инициативность можно считать сверхнормативной деятельностью. При этом критерий наличия инициативы является необходимым и достаточным для того, чтобы считать деятельность творческой [6, с. 11]. Поскольку выпускник педагогического вуза становится «официальным» инициатором восхождения личности ребенка «по ступеням» развития, то его инициативное развитие есть ключевой процесс университетской практики. В ходе актуализации и развития педагогической инициативы возникает проблема, которая определяется сложной иерархией и противоречиями процесса становления не только воспитуемых, но и самого педагога. Исходя из акцентов профессиональной деятельности учителя, выделяют разные виды инициатив студентов: педагогическую [7, 8], социально-педагогическую [9–11], социальную [12], профессиональную [13], познавательную [14], интеллектуальную [6], творческую [15].

Представим некоторые особенности инициатив педагогов, выделив условно сопряженные по характеру инициативной деятельности «укрупненные группы»: социально-педагогические инициативы, профессионально-педагогические инициативы, интеллектуально-познавательные инициативы.

Значение и формы реализации социально-педагогических инициатив. Социально-педагогическая инициатива студента как образовательное явление считается наиболее разработанной в педагогических исследованиях и получила наибольшее распространение на практике [16, с. 58]. Такие инициативы играют значительную роль, однако прежде всего они ориентированы на усиление процесса воспитания подрастающего поколения и решение социальных проблем (работа с семьей, людьми с ОВЗ, профилактика девиантного поведения). Но, по мнению Л. В. Дашевской, в этой интерпретации социальная инициатива никогда не рассматривалась как условие повышения качества профессиональной подготовки [17, с. 4]. Передовое содержание инициатив влияет на позиции общества, способствуя инновационным изменениям в сфере образования. Социально-педагогическая

инициатива появляется из собственных побуждений. Педагог, педагогическое сообщество или образовательное учреждение возлагают на себя значительно большую степень ответственности, чем этого требуют уставные правила, общественные и юридические нормы. Именно такие качества педагога, как социальная и профессиональная сверхнормативная активность, творческий, инновационный уровень выполнения профессиональной деятельности (новаторство, исследование и т. п.), относятся к характерным особенностям педагогического мастерства [18, с. 99]. Социально-педагогические инициативы многообразны по формам, содержанию, направленности [19, с. 158]. В образовательной практике одной из наиболее распространенных форм социально-педагогической инициативы выступает общественно-педагогический проект [8, с. 55], представляющий замысел, соединенный с субъектной активностью, синтез педагогической мысли и воли.

Значение и формы реализации познавательно-интеллектуальных инициатив учителей. Процесс формирования познавательных инициатив студентов достаточно обоснован и разработан для учебного процесса, реализуемого на младших курсах [20]. Познавательная инициатива базируется на исходящих от индивидуума самостоятельных и осознанных действиях, направленных на овладение знаниями, умениями и навыками и их применение в процессе решения профессиональных личностно значимых задач [14]. Разработки познавательных инициатив студентов, в частности педагогических условий их развития, выступают значимыми для обеспечения творческой деятельности в рамках результатов, планируемых в учебном плане вуза. Практическая значимость исследований познавательной инициативы заключается в разработках ее показателей и уровней, а также в возможностях их применения в образовательном процессе педагогического вуза. В этом ключе остается неопределенной значимость инициативного выхода студентов в процессе решения профессиональных задач за пределами формализованной деятельности, в преобразовании нестандартных ситуаций, в развитии практик педагогического моделирования вне аудиторно-практической подготовки будущего учителя. В паре с этим видом инициатив достаточно хорошо освещены в исследованиях представления об интеллектуальной инициативе, занимающей ведущую роль в исследовательской работе студентов-педагогов. Интеллектуальную инициативу можно рассматривать как фактор проявления интеллектуальной активности личности, которую Д. Б. Богоявленская в своих психологических исследованиях представляет как не стимулированное извне продолжение мышления за

пределами ситуативной заданности [21]. Присутствие интеллектуальной инициативы является необходимым и достаточным фактором для того, чтобы считать деятельность творческой. В частности, по результатам исследования Т. Л. Валуйской показано, что интеллектуально инициативные студенты, по собственному почину открывающие новые способы деятельности, обладают более высоким уровнем интеллекта и осознают себя творческими личностями [6, с. 12]. Суть творческой инициативы личности рассматривали применительно к реализации студентами научно-исследовательской работы как их активную деятельность, направленную на создание нового, оригинального с помощью интеллекта и профессиональных качеств [15, с. 4].

Значение и формы реализации профессионально-педагогических инициатив. Поскольку профессионально-педагогическая деятельность педагога является интегративной деятельностью, включающей в себя психологический, педагогический и производственно-технологический компоненты [22, с. 17], то, соответственно, можно предположить, что термин «профессионально-педагогические инициативы педагога» отражает наиболее комплексный вариант его инициативной деятельности, т. е. вбирает в себя все другие форматы инициатив. Этот вид инициатив в большей степени проявляется в деятельности учителей-предметников, подразумевает выход за рамки служебных обязанностей учителя и ориентирован на создание новой практики образования. Профессионально-педагогические инициативы подразумевают различные виды и уровни экспериментальной деятельности. В школьной практике можно выделить два уровня профессионально-педагогических инициатив учителей: *методический*, на котором учитель проводит изменения на уровне элементов методической системы, добивается эффективных результатов в рамках учебного предмета; *общепедагогический*, предполагающий разработку образовательных технологий на уровне учреждения, района и позволяющий получать более высокие, чем в традиционной системе, результаты обучения. Если в первом случае разработка осуществляется по инициативе учителя, то во втором это еще большая инициатива и самого педагога, и администрации школы.

Движение от разработки и внедрения обновленной методики в урочной/внеурочной деятельности к ее преобразованию в технологию является добровольным. Для реализации инициатив используются экспериментальные площадки, создаваемые по направлениям инновационной деятельности в сфере общего, высшего и дополнительного образования. В этом ключе мы разделяем инициативы учителей исходя из их направленности на уроч-

ную, внеурочную и досуговую деятельность, а также на дополнительное образование детей.

Результируя разную направленность инициатив, обратим внимание на то, что одним из ключевых подходов к реализации современного образования является компетентностный подход. В связи с этим компетентность мы рассматриваем как деятельностную самореализацию личности, которая включает в себя способность и готовность специалиста видеть, анализировать и находить пути решения профессиональных задач; проявлять инициативу, брать ответственность, работать самостоятельно; стремиться к совершенствованию в профессии, непрерывному образованию. В составе ключевых компетенций проявление инициативы является основополагающим для профессиональной деятельности учителя. Для ее развития в процессе профессиональной подготовки важно, чтобы инициативы существовали в образовательном пространстве университетской практики, исходили от преподавателей и ученых, осуществляющих преемственность в творческих изысканиях. Инициатива должна стать неотъемлемым компонентом процесса подготовки учителя, фактором развития инновационной образовательной деятельности.

Актуализация педагогических инициатив как фактора проектирования учебной и внеучебной работы студента в вузе проводится на метаметодическом уровне и является результативным инструментом совершенствования высшего педагогического образования. С целью поддержки инициатив студентов в вузах проводятся профессиональные конкурсы и олимпиады будущих учителей [8].

Основное противоречие, выявленное в ходе исследования, заключается в том, что при высоком научном интересе к инициативной деятельности как в процессе профессиональной деятельности, так и профессионального образования, в том числе педагогического, ее суть в подготовке учителей пока изучена недостаточно, так же, как и недостаточно изучены и систематизированы формы, виды, потенциал генерации инициатив будущих учителей в пространстве педагогического вуза.

Цель исследования – уточнить понятие и виды педагогических инициатив на теоретическом уровне, выявить и проанализировать особенности (формат) работы с инициативами будущих учителей в педагогических вузах России, определить степени генерации вузами педагогических инициатив студентов.

Материал и методы

Материалом исследования послужили научно-педагогическая литература по теме исследования, информация сайтов 34 педагогических вузов России, документы конкурсных профессиональных

мероприятий. В процессе исследования применялись следующие методы: анализ научно-педагогической литературы; наблюдение за практической деятельностью педагогических вузов; контент-анализ информации университетских сайтов как формализованный метод изучения текстовой и графической информации, представленной на сайтах, с последующим ее переводом в количественные данные и ее статистической обработкой.

Результаты и обсуждение

Роль педагогических инициатив в профессиональной компетенции педагога и их виды. Результативное самовыражение учителя при реализации собственного замысла обеспечивает ему, во-первых, достижение аутопсихологической компетентности, развитие самоанализа, что дает возможность принять обобщенное, верное понимание собственной реальности, во-вторых, это дает ему простор для выражения чувств, что, в свою очередь, приводит к самоутверждению в профессии [23, с. 29]. Таким образом, личностный компонент проявления инициативы учителя выражается в самопознании, развитии способов самоанализа, самоорганизации себя, эмоциональной устойчивости и определении себя как ответственного субъекта. Из этого следует, что готовность и способность выражать педагогическую инициативу является ключевым элементом компетенции современного учителя. В данном исследовании предлагается рассмотреть виды инициатив будущих учителей как ключевые аспекты их компетенций, направленные на разработки мероприятий, образовательных занятий и курсов для урочной, внеурочной, досуговой деятельности школьников, дополнительного образования детей. Также изучить инициативы по образовательным стартапам, разрабатываемые начинающими педагогами. Внимание было уделено практикам вузов по развитию тех или иных видов инициатив студентов, выявлению степени генерации педагогических инициатив в вузах по трем уровням (высокий, средний, низкий), а также роли структур вуза в этой деятельности.

Особенности формирования инициатив будущих учителей в педагогических вузах. В рамках исследования был проведен анализ представления педагогическими вузами указанных выше видов студенческих инициатив. Анализ новостных лент, страниц структурных подразделений, электронных документов был проведен по 34 педагогическим вузам России за четыре месяца, начиная с 1 сентября 2022 г. Для исследования сайта по представленности инициатив студентов была разработана карта анализа, определяющая конкретные аналитические действия по сайту по следующим параметрам:

1. Выбираем информацию, освещающую образовательные проекты, образовательные разработки, идеи студентов, которые обобщаются как профессионально-педагогические инициативы. В их число также включаем инициативы, представленные в рамках педагогических, методических конкурсов и олимпиад. Собранные инициативы разделяем по следующим видам: урочные, внеурочные, досуговые, дополнительного образования детей, коммерческого характера (стартапы). Фиксируем количество выявленных инициатив по каждому виду за исследуемый период.

2. Изучаем сведения об образовательной деятельности, выявляем подразделения по работе с обучающимися, из них определяем те структуры, деятельность которых ориентирована на развитие/использование профессиональных инициатив (изучаем название структуры, положение, уточняем способы развития образовательных инициатив: в рамках учебного процесса или вне его, формальные или неформальные подходы и т. д.). Фиксируем данные в карте анализа.

3. Выявляем на страницах вуза студенческие научные конференции, семинары и другие мероприятия, проявляющие инициативы студентов. Изучаем опубликованные материалы (программы, сборники, журналы и др.). Фиксируем число мероприятий и количество разработок и проектов. Дополняем материал по первому пункту карты анализа.

Представим обобщенные результаты обработки информации данных, полученных по картам анализа сайта.

Первый результат. На основе данных карт по анализу сайтов образовательных организаций была составлена сводная таблица. Строки таблицы содержат информацию по видам инициатив и их количеству, выявленных на сайтах конкретного вуза. Последняя ячейка строки отражает итоговую сумму всех студенческих инициатив, найденных на сайте вуза за изучаемый период. Строки расположены по убыванию общей суммы, отраженной в последней ячейке. В целом получилась рейтинговая таблица педагогических вузов по количеству представленных на сайтах инициатив студентов. Рейтинговая таблица была использована только для последующего определения диапазонов числа инициатив по условному разделению вузов на три группы: вузов с низким, средним и высоким уровнем представленности инициатив.

Ниже дана только заключительная строка рейтинговой таблицы, отражающая суммы всех выделенных нами видов педагогических инициатив за исследуемый период, исходя из общей рейтинговой таблицы (начиная с вуза 1 и заканчивая вузом 34).

Таблица 1

Количество выявленных видов инициатив студентов педагогических вузов за исследуемый период (по данным сайтов)

Виды инициатив	Внеурочные	Досуговой деятельности детей	Образовательные стартапы	Доп. образования детей	Урочные	Сумма инициатив
Всего	100	37	11	10	7	165

Всего за данный промежуток времени было выявлено 165 инициатив, которые способствуют профессиональному становлению будущих учителей.

Первое место по количеству представленных на сайтах вузов профессионально-педагогических инициатив занимают инициативы будущих педагогов, направленные на разработку мероприятий и занятий внеурочной деятельности школьников, всего их 100. Площадками представления результатов инициативной деятельности стандартно выступают студенческие конференции и конкурсы. На этих мероприятиях осуществляется экспертная оценка представленных разработок студентов-педагогов. Самые интересные работы попадают в освещение на новостных лентах организаций. Существенной характеристикой таких работ студентов является то, что видна творческая проработка, которая осуществляется по желаниям студентов за пределами требований к практической подготовке будущих учителей.

На втором месте презентуются инициативы будущих педагогов, направленные на проектирование развивающей досуговой деятельности детей и подростков, всего их 37. Это зачастую разработанные образовательные события и занятия, предназначенные для школьников в рамках детских и юношеских профильных смен как в загородных местах отдыха и оздоровления, так и на пришкольных и привузовских площадках. Это могут быть профориентационные мероприятия, игровые события и занятия со школьниками в той предметной деятельности, в которой осуществляется подготовка будущего учителя. К этим инициативам относятся разработки студентами мероприятий (экскурсионного, популяризационного и иного развивающего вида), реализуемые в вузовской, городской или региональной среде и также относящиеся к профилю подготовки будущего педагога.

Следующий вид инициатив, предлагаемый студентами к реализации в образовательной практике, культивируемый в вузах, занял третье место. Он представляет собой проекты, направленные на коммерческую реализацию, разработанные или отдельными обучающимися, или объединенными в

одной команде студентами. Речь идет о студенческих образовательных стартапах. Их небольшое количество (всего 11) объясняется малым числом вузовских структур, которые содействуют акселерации инновационных идей и их последующей коммерциализации, сложной иерархией предпринимательской образовательной деятельности, а также длительным временем культивирования. В тех учреждениях высшего педагогического образования, где наблюдается повышенная активность в направлении коммерциализации образовательных идей студентов, можно обнаружить соответствующую инфраструктуру, обеспечивающую условия для генерации студентами инновационных проектов, вовлеченность профессиональных наставников, консультационную юридическую и экономическую поддержку.

На предпоследнем, четвертом месте находятся инициативы студентов, предназначенные для дополнительного образования детей, всего их 10. Казалось бы, данный вид образования существенно расширяется, в том числе с активным участием будущих педагогов, может выступить перспективным компонентом их производственных практик, но в то же время он оказался слабым по представленности на сайтах вузов. Очевидно, что эта деятельность, как правило, носит еще единичный характер, зависит от возможностей отдельных преподавателей, обеспечивается добровольным участием будущих учителей в системе дополнительного образования детей (занятиях по программам дополнительного образования детей, научно-популярных мероприятиях, олимпиадах, кружках). Начинающих педагогов поддерживают посредством создания и развития деятельности привузовских детских центров, сетевого взаимодействия с учреждениями дополнительного образования детей, куда сначала студентов приглашают на профессиональные пробы или педагогическую практику. Сегодня исключительным потенциалом реализации программ дополнительного образования детей обладают кванториумы, открываемые для школьников на базе педагогических вузов. Однако потенциал такой инфраструктуры будет реализован только в случае обеспечения организационно-педагогических условий инициативной деятельности студентов.

Последнее, пятое место заняли педагогические инициативы для урочной деятельности школьников, они представлены на сайтах всего семь раз. Этот уровень можно признать недостаточным для обеспечения генерации профессионально-педагогических инициатив студентов, являющихся актуальными для эффективной реализации основной (классно-урочной) технологии профессиональной деятельности.

Второй результат. По результатам анализа сайтов 30 педагогических вузов были разделены на три группы по уровням представленности инициатив студентов (высокого, среднего, низкого). В каждой группе выделено по 10 вузов, поскольку из рассмотрения были исключены четыре организации с нулевой представленностью инициатив студентов за исследуемое время. Для каждой группы вузов были определены диапазоны частоты упоминания инициатив студентов. Результаты разделения вузов по уровням представленности инициатив и соответствующего им диапазона упоминания инициатив представлены в табл. 2.

Таблица 2

Группы вузов по уровням представленности инициатив и соответствующий им диапазон частоты упоминания инициатив студентов

Группы вузов, уровень инициатив	Диапазон частоты упоминания инициатив
1-я группа, высокий уровень	8–11 инициатив
2-я группа, средний уровень	4–7 инициатив
3-я группа, низкий уровень	1–3 инициативы

Таким образом, в вузах с высоким уровнем содействия развитию инициатив студентов обнаруживается от восьми и более описаний инициатив студентов, представленных, как правило, по всем выделенным видам. Следует отметить, что вузы первой десятки, которые наиболее полно представляют на сайтах инициативы студентов, активно используют созданные на их базе технопарки универсальных педагогических компетенций, кванториумы и центры дополнительного образования. Эти современные площадки позволяют развивать инициативы студентов по всем обозначенным их видам.

Третий результат. Анализ связей структурных подразделений педагогических вузов и их влияния на развитие инициатив студентов, их разнообразие и проявление в деятельности организации был проведен на основе информации, полученной по пункту 2 карты анализа сайта педагогического университета.

Был проведен подсчет структурных подразделений педагогических вузов, в рамках которых студенты могут воплощать свои инициативы. К таким подразделениям были отнесены структуры примерно следующего описания:

- центры дополнительного образования, в которых студент может пройти профессиональную пробу, разработать курс, игру, олимпиаду для детей;
- студенческие бизнес-инкубаторы и офисы коммерциализации, на базе которых студенты развивают образовательные инициативы;

- студенческие научные объединения, поддерживающие исследовательскую и проектную профессиональную деятельность студентов;

- научные центры, деятельность которых предполагает участие студентов и поддержку их инициативной активности в образовании;

- кванториумы и технопарки, в том случае, если положение новых структур предполагает использование/развитие инициатив студентов.

При изучении положений и новостных лент страниц подразделений стало понятно, что среди них имеются те, которые работают со студентами в профилактических и воспитательных целях и не предполагают развития инициативной деятельности студентов. С учетом этого было определено всего 18 вузов, у которых есть структурные подразделения по работе с инициативами студентов. Эти вузы представлены во всех трех вышеуказанных группах. Максимальное количество структур, обеспечивающих развитие инициативной деятельности будущих педагогов, обнаруженных в рамках деятельности одного вуза посредством изучения сайта, равнялось пяти. Далее был также выстроен количественный диапазон структур, содействующих инициативам студентов, для каждой группы из 10 вузов, определенных выше. Получилась таблица, в которой каждой группе соответствует определенный диапазон структурных подразделений, занимающихся инициативами студентов (табл. 3).

Таблица 3

Количественный диапазон структурных подразделений, занимающихся инициативами студентов в соответствии с группами вузов

Группа вузов, уровень представленности инициатив	Диапазон N количества структурных подразделений
1-я группа, высокий уровень	$1 \leq N \leq 5$
2-я группа, средний уровень	$2 \leq N \leq 4$
3-я группа, низкий уровень	$1 \leq N \leq 3$

Выводы

Проанализировав данные, можно сделать вывод о том, что в десятке университетов с низким уровнем представленности инициатив студентов действует меньшее количество структурных подразделений, занимающихся развитием инициативной деятельности будущих педагогов. Вместе с этим в группе вузов со средним уровнем представленности инициатив и в группе вузов с высоким уровнем представления профессиональных инициатив студентов функционирует примерно одинаковое по диапазону количество структурных подразделений, развивающих инициативную деятельность студентов-педагогов. Таким образом, можно предположить, что количество инициатив студентов не зависит от наибольшего количества структурных

подразделений, содействующих развитию/использованию инициатив будущих педагогов.

Наличие большого количества представления инициатив в первой десятке объясняется другим замеченным при анализе аспектом образовательного процесса, в частности тем, что инициативы студентов появляются не в связи с деятельностью структурных подразделений, а в связи с большим количеством конкурсных мероприятий, проводимых разными подразделениями вузов первой десятки, а также более активным участием студентов во вневузовских конкурсных событиях. Подготовку к этим мероприятиям, в большей степени осуществляемым по добровольному желанию студен-

тов, помощь в разработке студенческих идей оказывают наставники из числа профессорско-преподавательского состава высшего учебного заведения. Таким образом, срабатывает фактор культивирования инициатив студентов институтом наставничества – либо официально существующим, либо состоящим из добровольцев.

Из всего сказанного следует, что способность и готовность проявлять педагогические инициативы – это важнейшие элементы компетенций современного педагога, их развитие – дорога к профессиональному росту, мастерству учителя и основа развития передового отечественного образования.

Список источников

1. Игорь Субботин – Афоризма.рф. URL: <https://xn--80aavdjvjo4a.xn--p1ai/%D0%B0%D0%B2%D1%82%D0%BE%D1%80%D0%B8%D0%B3%D0%BE%D1%80%D1%8C-%D1%81%D1%83%D0%B1%D0%B1%D0%BE%D1%82%D0%B8%D0%BD/page/61> (дата обращения: 16.01.2023).
2. Соломатина Т. Б. Инициативы в педагогической деятельности // Инициативы XXI века. 2009. № 1. С. 8–12.
3. Ян Амос Коменский. Великая дидактика // Избранные педагогические сочинения. Т. 1. М.: Гос. учеб.-пед. изд-во Наркомпроса РСФСР, 1939. 320 с.
4. Латышина Д. И. История педагогики (История образования и педагогической мысли): учеб. пособие. М.: Гардарики, 2005. 603 с.
5. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. М.: Школа-Пресс, 1995. 448 с.
6. Валуйская Т. Л. Интеллектуальная инициатива студентов: между креативностью и интеллектом // Инновационные технологии в современной парадигме языкового образования: сб. материалов республ. науч.-практ. сем. с междунар. участием, Минск, БГУ, 26–27 окт. 2012 г. Минск: Изд. центр БГУ, 2013. С. 10–13.
7. Анисимова В. А., Драговоз Л. А. Актуализация педагогической инициативы специалистов в сфере физической культуры // Теория и практика физической культуры. 2016. № 15. С. 24–26.
8. Фокина М. М. Обеспечение поддержки педагогических инициатив // Научно-практические исследования. 2020. № 3-2 (26). С. 53–57.
9. Борисенкова Е. С., Логинов В. В., Найн А. Я. Актуализация социально-педагогической инициативы как фактор проектирования образовательной реальности // Сибирский педагогический журнал. 2015. № 6. С. 20–24.
10. Соломатина Т. Б., Насибова С. В. Социально-педагогические инициативы в деятельности учреждений дополнительного образования детей // Наука и школа. 2008. № 2. С. 37–39.
11. Беликов В. А., Гришин А. В., Звада О. А. Технологии развития конкурентоспособности специалистов средней профессиональной школы на основе актуализации социально-педагогической инициативы // Мир науки, культуры, образования. 2009. № 4 (16). С. 213–216.
12. Махинин А. Н. Поддержка социальных инициатив как фактор формирования гражданской идентичности студентов // Сибирский педагогический журнал. 2019. № 1. С. 23–28. DOI 10.15293/1813-4718.1901.03
13. Черноталова К. Л. Организация самостоятельной работы студентов как фактор формирования профессиональной инициативы // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2012. № 11 (Ноябрь). С. 11–15. URL: <http://e-koncept.ru/2012/12147.htm> (дата обращения: 18.01.2023).
14. Косачева Е. П. Педагогические условия развития познавательной инициативы будущего учителя в процессе его профессиональной подготовки в вузе: дис. ... канд. пед. наук. Череповец, 1999. 170 с.
15. Чеботарев А. И., Ерофеев А. Н., Карпов А. С., Поселенцев В. А. Творческая инициатива в процессе формирования профессиональных качеств будущих военных специалистов // Научное обозрение: электрон. журн. 2020. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tvorcheskaya-initsiativa-v-protseesse-formirovaniya-professionalnyh-kachestv-buduschih-voennyh-spetsialistov/viewer> (дата обращения: 18.01.2023).
16. Логинов В. В., Найн А. Я. Актуализация социально-педагогической инициативы специалистов как фактор управления качеством физкультурного образования // Теория и практика физической культуры. 2016. № 1. С. 58.
17. Дашевская Л. В. Социальные инициативы студентов как фактор повышения качества подготовки специалиста в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2005. 23 с.
18. Батаршев А. В. Психолого-педагогические предпосылки профессионально-личностного становления и развития педагога профессиональной школы // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2013. № 4 (12). С. 92–99.

19. Шанц Е. А. Инициативность как одно из социально значимых качеств личности студента в общественно полезной деятельности // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы II Межд. науч. конф. (г. Уфа, июль 2012 г.). Уфа: Лето, 2012. С 157–159.
20. Головинова И. Ю. Формирование инициативности студентов младших курсов в учебно-познавательной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2005. 176 с.
21. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2002. 320 с.
22. Зырянова Н. И. Введение в профессионально-педагогическую деятельность: учебное пособие. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2019. 153 с. URL: <https://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/29990/1/978-5-8050-0679-2.pdf> Текст: электронный (дата обращения: 18.01.2023).
23. Комарова Э. П., Фетисов А. С. Педагогическая инициатива как звено в механизме личностно-центрированного взаимодействия субъектов образования // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2016. № 3. С. 28–31.

References

1. Igor' Subbotin – Aforizma.rf (in Russian). URL: <https://xn--80aauvjo4a.xn--p1ai/%D0%B0%D0%B2%D1%82%D0%BE%D1%80%D0%B8%D0%B3%D0%BE%D1%80%D1%8C-%D1%81%D1%83%D0%B1%D0%B1%D0%BE%D1%82%D0%B8%D0%BD/page/61> (accessed 16 January 2023).
2. Solomatina T. B. Initsiativy v pedagogicheskoy deyatel'nosti [Initiatives in pedagogical activity]. *Initsiativy XXI veka – Initiatives of the XXI century*, 2009. no. 1, pp. 8–12 (in Russian).
3. Yan Amos Komenskiy. *Velikaya didaktika. Izbrannyye pedagogicheskiye sochineniya* [Great didactics. Selected pedagogical writings]. Book 1. Moscow, State Educational and Pedagogical Publishing House of the People's Commissariat for Education of the RSFSR Publ., 1939. 320 p. (in Russian).
4. Latyshina D. I. *Istoriya pedagogiki (Istoriya obrazovaniya i pedagogicheskoy mysli): uchebnoye posobiye* [History of Pedagogy (History of Education and Pedagogical Thought): Textbook]. Moscow, Gardariki Publ., 2005. 603 p. (in Russian).
5. Gessen S. I. *Osnovy pedagogiki. Vvedeniye v prikladnyuyu filosofiyu. Otvetstvennyy redaktor i sostavitel' P. V. Alekseyev* [Fundamentals of Pedagogy Introduction to Applied Philosophy. Executive editor and compiler P. V. Alekseyev]. Moscow, Shkola-Press Publ., 1995. 448 p. (in Russian).
6. Valuyskaya T. L. Intellektual'naya initsiativa studentov: mezhdru kreativnost'yu i intellektom [Intellectual initiative of students: between creativity and intelligence]. *Materialy Respublikanskogo nauchno-prakticheskogo seminar s mezhdunarodnym uchastiyem "Innovatsionnye tekhnologii v sovremennoy paradigme yazykovogo obrazovaniya"* [Materials of the Republican scientific and practical seminar with international participation "Innovative technologies in the modern paradigm of language education"]. Minsk, BGU Publ, 2013. Pp. 10–13 (in Russian).
7. Anisimova V. A., Dragovoz L. A. Aktualizatsiya pedagogicheskoy initsiativy spetsialistov v sfere fizicheskoy kul'tury [Actualization of the pedagogical initiative of specialists in the field of physical culture]. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury*, 2016, no. 15, pp. 24–26 (in Russian).
8. Fokina M. M. Obespecheniye podderzhki pedagogicheskikh initsiativ [Providing support for pedagogical initiatives]. *Nauchno-prakticheskiye issledovaniya*, 2020, no. 3-2 (26), pp. 53–57 (in Russian).
9. Borisenkova Ye. S., Loginov V. V., Nayn A. Ya. Aktualizatsiya sotsial'no-pedagogicheskoy initsiativy kak faktor proyektirovaniya obrazovatel'noy real'nosti [Actualization of the socio-pedagogical initiative as a factor in the design of educational reality]. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal – Siberian Pedagogical Journal*, 2015, no. 6, pp. 20–24 (in Russian).
10. Solomatina T. B., Nasibova S. V. Sotsial'no-pedagogicheskiye initsiativy v deyatel'nosti uchrezhdeniy dopolnitel'nogo obrazovaniya detey [Social and pedagogical initiatives in the activities of institutions of additional education for children]. *Nauka i shkola – Science and School*, 2008, no. 2, pp. 37–39 (in Russian).
11. Belikov V. A., Grishin A. V., Zvada O. A. Tekhnologii razvitiya konkurentosposobnosti spetsialistov sredney professional'noy shkoly na osnove aktualizatsii sotsial'no-pedagogicheskoy initsiativy [Technologies for the development of the competitiveness of specialists in a secondary vocational school based on the actualization of the social and pedagogical initiative]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya – World of Science, Culture, Education*, 2009, no. 4 (16), pp. 213–216 (in Russian).
12. Makhinin A. N. Podderzhka sotsial'nykh initsiativ kak faktor formirovaniya grazhdanskoy identichnosti studentov [Support for social initiatives as a factor in the formation of students' civic identity]. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal – Siberian Pedagogical Journal*, 2019, no. 1, pp. 23–28. DOI: 10.15293/1813-4718.1901.03
13. Chernotalova K. L. Organizatsiya samostoyatel'noy raboty studentov kak faktor formirovaniya professional'noy initsiativy [Organization of independent work of students as a factor in the formation of professional initiative]. *Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal "Konsept" – Scientific and methodological electronic journal "Konsept"*, 2012, no. 11 (November), pp. 11–15 (in Russian). URL: <http://e-koncept.ru/2012/12147.htm> (accessed 16 January 2023).
14. Kosacheva Ye. P. *Pedagogicheskiye usloviya razvitiya poznavatel'noy initsiativy budushchego uchitelya v protsesse yego professional'noy podgotovki v vuze. Dis. kand. ped. nauk* [Pedagogical conditions for the development of the cognitive initiative of the future teacher in the process of his professional training at the university. Diss. cand. of ped. sci.]. Cherepovets, 1999. 170 p. (in Russian).

15. Chebotarev A. I., Erofeev A. N., Karpov A. S., Poselentsev V.A. Tvorcheskaya initsiativa v protsesse formirovaniya professional'nykh kachestv budushchikh voyennykh spetsialistov [Creative initiative in the process of forming the professional qualities of future military specialists]. *Nauchnoye obozreniye: mezhdunarodnyy nauchno-prakticheskiy zhurnal*, 2020. no. 4, p. 19 (in Russian). URL: <https://srjournal.ru/2020/id268> (accessed 15 February 2023).
16. Loginov V. V., Nayn A. Ya. Aktualizatsiya sotsial'no-pedagogicheskoy initsiativy spetsialistov kak faktor upravleniya kachestvom fizkul'turnogo obrazovaniya [Actualization of the social and pedagogical initiative of specialists as a factor in managing the quality of physical education]. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury*, 2016, no. 1, p. 58 (in Russian).
17. Dashevskaya L. V. *Sotsial'nyye initsiativy studentov kak faktor povysheniya kachestva podgotovki spetsialista v vuze: spetsial'nost'*. Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Social initiatives of students as a factor in improving the quality of specialist training at the university. Abstract of thesis cand. of ped. sci.]. Saint Petersburg, 2005. 23 p. (in Russian).
18. Batarshchikov A. V. Psikhologo-pedagogicheskiye predposylki professional'no-lichnostnogo stanovleniya i razvitiya pedagoga professional'noy shkoly [Psychological and pedagogical prerequisites for the professional and personal formation and development of a professional school teacher]. *Professional'noye obrazovaniye v Rossii i za rubezhom – Vocational education in Russia and abroad*, 2013, no. 4 (12), pp. 92–99 (in Russian).
19. Shants E. A. Initsiativnost' kak odno iz sotsial'no-znachimyykh kachestv lichnosti studenta v obshchestvenno-poleznoy deyatel'nosti [Initiative as one of the socially significant qualities of a student's personality in socially useful activities]. *Aktual'nyye voprosy sovremennoy pedagogiki: materialy II Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii* [Topical issues of modern pedagogy: materials of the II International scientific conference]. Ufa, Leto Publ., 2012, pp. 157–159 (in Russian).
20. Golovinova I. Yu. *Formirovaniye initsiativnosti studentov mladshikh kursov v uchebno-poznavatel'noy deyatel'nosti*. Dis. kand. ped. nauk [Formation of initiative of junior students in educational and cognitive activity. Diss. kand. of ped. sci.]. Volgograd, 2005. 176 p. (in Russian).
21. Bogoyavlenskaya D. B. *Psikhologiya tvorcheskikh sposobnostey: uchebnoye posobiye dlya studentov vysshiykh uchebnykh zavedeniy* [Psychology of Creativity: Textbook for Higher Education Students]. Moscow, Akademiya Publ., 2002. 320 p. (in Russian).
22. Zyryanova N. I. *Vvedeniye v professional'no-pedagogicheskuyu deyatel'nost': uchebnoye posobiye* [Introduction to professional and pedagogical activity: textbook]. Ekaterinburg, Russian State Vocational Pedagogical University Publ., 2019. 153 p. (in Russian). URL: <https://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/29990/1/978-5-8050-0679-2.pdf> (accessed 18 January 2023).
23. Komarova E. P., Fetisov A. S. Pedagogicheskaya initsiativa kak zveno v mekhanizme lichnostno-tsentririrovannogo vzaimodeystviya sub'yektov obrazovaniya [Pedagogical initiative as a link in the mechanism of personality-centered interaction of subjects of education]. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Problemy vysshego obrazovaniya – Bulletin of the Voronezh State University. Series: Problems of Higher Education*, 2016, no. 3, pp. 28–31 (in Russian).

Информация об авторах

Червонный М. А., доктор педагогических наук, профессор, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

Игна О. Н., доктор педагогических наук, профессор, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

Яковлев И. Н., аспирант института развития педагогического образования, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

Information about the authors

Chervonnyy M. A., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634041).

Igna O. N., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634041).

Yakovlev I. N., postgraduate student, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634041).

Статья поступила в редакцию 07.03.2023; принята к публикации 01.08.2023

The article was submitted 07.03.2023; accepted for publication 01.08.2023

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.1

<https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-5-103-111>

Формирование культуры устойчивого развития выпускника школы, вуза как ценности личности и социума

**Галина Ивановна Егорова¹, Бибинур Мутовна Чабарова², Андрей Николаевич Егоров³,
Сергей Петрович Семухин⁴**

¹ Сургутский государственный педагогический университет, Сургут, Россия

² Тюменский государственный университет, Тюмень, Россия

^{3,4} Тюменский индустриальный университет, Тюмень, Россия

¹ egorovagi@list.ru

² bchabarova@mail.ru

³ egorovagi@list.ru

⁴ semuhin.sereja@yandex.ru

Аннотация

В статье раскрыты особенности понятия «культура устойчивого развития личности выпускника школы и вуза». Выбор темы статьи обусловлен накопленным опытом, научными исследованиями в вопросах формирования культуры устойчивого развития. Цель – раскрыть теоретико-методологические основы формирования культуры устойчивого развития как особого качества личности и социокультурной ценности общества.

Были использованы теоретические методы исследования: анализ педагогической, философской, социологической литературы, нормативно-правовых документов, дискурс-анализ; эмпирические: анализ педагогического опыта, педагогический эксперимент, наблюдение, опросные методы (анкетирование, беседа), статистическая обработка результатов.

Раскрыты сущностные основы понятия «культура устойчивого развития личности». Показаны особенности построения образовательного сообщества устойчивого развития с учетом компонентов (ценностно-мотивационный, креативно-деятельностный, когнитивно-системный, эмоционально-поведенческий), содержательных модулей, включенных в дисциплины гуманитарного и естественно-научного направления. Приведены примеры выполнения проектных задач с учетом возможной трансформации содержания, форм, методов, технологий образовательного сообщества в зависимости от целей устойчивого развития.

Формирование культуры устойчивого развития выпускников школы и вуза строится с учетом модернизации содержательного и деятельностного компонентов образовательного сообщества, аспектов интеграции формального, неформального и информального образования.

Ключевые слова: цели устойчивого развития, культура устойчивого развития, обучающиеся школы и вуза, модель устойчивого развития образовательного сообщества

Для цитирования: Егорова Г. И., Чабарова Б. М., Егоров А. Н., Семухин С. П. Формирование культуры устойчивого развития выпускника школы, вуза как ценности личности и социума // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2023. Вып. 5 (229). С. 103–111. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-5-104-112>

HIGHER EDUCATION

Formation of the culture of sustainable development of a school or university graduate as personality and society values

Galina I. Egorova¹, Bibinur M. Chabarova², Andrey N. Egorov³, Sergey P. Semukhin⁴

¹ Surgut State Pedagogical University, Surgut, Russian Federation

² Tyumen Tyumen State University, Tyumen, Russian Federation

^{3,4} Tyumen Industrial University, Tyumen, Russian Federation

¹ egorovagi@list.ru

² bchabarova@mail.ru

³ egorovagi@list.ru

⁴ semuhin.sereja@yandex.ru

Abstract

The article reveals the features of the concept of “culture of sustainable development of the personality of a school and university graduate”. The choice of the topic of the article is due to the accumulated experience, scientific research in the formation of a culture of sustainable development. The purpose of the article is to reveal the theoretical and methodological foundations for the formation of a culture of sustainable development as a special quality of the individual and the socio-cultural value of society.

Among the theoretical research methods were used: analysis of pedagogical, philosophical, sociological literature, legal documents, discourse analysis; among the empirical methods were analysis of pedagogical experience, pedagogical experiment, observation, survey methods (questionnaires, conversation), statistical processing of results.

The essential foundations of the concept of “culture of sustainable development of the individual” are revealed. The features of building an educational community for sustainable development are shown, taking into account the components (value-motivational, creative-activity, cognitive-systemic, emotional-behavioral), content modules included in the disciplines of the humanities and natural sciences. Examples of the implementation of project tasks are given, taking into account the possible transformation of the content, forms, methods, technologies of the educational community, depending on the goals of sustainable development.

The formation of a culture of sustainable development of school and university graduates is built taking into account the modernization of the content and activity components of the educational community, aspects of the integration of formal, non-formal and informal education.

Keywords: sustainable development goals, culture of sustainable development, student of school and university, model of sustainable development of the educational community

For citation: Egorova G. I., Chabarova B. M., Egorov A. N., Semukhin S. P. Formirovaniye kul'tury ustoychivogo razvitiya vypusknika shkoly, vuza kak tsennosti lichnosti i sotsiuma [Formation of a culture of sustainable development of a graduate of a school, university as values of personality and society]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2023, vol. 5 (229), pp. 103–111 (in Russ.). <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-5-103-111>

Введение

Рассматривая многие сценарии развития российского образования на долгосрочный период (2025–2030), следует отметить ведущие стратегии, которые ориентированы на качество, непрерывность, всеобщую доступность образования, гуманизацию, гармонию, в том числе с природой для справедливого и устойчивого будущего для человечества [1]. Одна из ведущих стратегий – стратегия

устойчивого развития современного общества, осуществление которой невозможно без формирования культуры устойчивого развития личности как особой ценности современного поколения [2].

Устойчивое развитие общества связываем с необходимостью формирования культуры устойчивого развития личности выпускника образовательного сообщества в силу некоторых причин. Во-первых, определена стратегия развития молодого

поколения Российской Федерации на период до 2025 г., разработанная на основе положений Резолюции Генеральной Ассамблеи ООН 62/126 от 05.02.2007; прогноза социально-экономического развития Российской Федерации до 2030 г. и др. Во-вторых, сегодня общеизвестно, что будущий выпускник школы и вуза рассматривается как активный субъект преобразования общества, драйвер развития и лидерства страны, так и объект социализации, ценнейший ресурс экономического роста и обеспечения благосостояния поколений. В-третьих, развитие самостоятельности выпускника школы и вуза, формирование его позитивного мировоззрения и востребованных компетенций признается главным приоритетом современного образования. В-четвертых, общеизвестна международная «Повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 г.», ориентирующая систему образования на подготовку нового типа личности в параметрах рационального взаимодействия в системе «человек – природа – общество», что является потребностью любой сферы деятельности [3].

Отметим тот факт, что понятие «устойчивое развитие» (УР) развивалось в научной теории и практике с 1987 по 1992 г. в рамках системной интеграции с понятиями «культура», «общество», «образование» через освоение, присвоение, применение, распространение целей устойчивого развития. Целевое поле устойчивого развития ориентировано на такие значимые компоненты жизнедеятельности человека. Отмечая факт значимости целей УР, работающих на устранение негативных барьеров при создании сообщества устойчивого развития, отметим их ценностное назначение: обеспечение обучающегося личностной устойчивостью для благополучия, справедливости социальной жизни сейчас и в будущем [4]; решение проблемных вопросов в параметрах глобальности, которые имеют жизненную значимость для всего человеческого сообщества с учетом его выживаемости; понимание значимости природных ресурсов и ориентирование на искоренение жизненных проблем. Указанные ценностные ориентиры требуют изменения подходов к образованию, его ориентации на формирование культуры устойчивого развития – как стратегического направления модернизации образования. Налицо проявляется диалектическая зависимость взаимосвязанных понятий «цели УР – образование – культура устойчивого развития – общество УР» [5].

Раскроем особенности понятия «культура устойчивого развития», которое имеет разную трактовку. В рамках нашего исследования делаем уклон на философскую позицию Н. М. Мамедова, раскрывающую культуру устойчивого развития с разных направлений [6]. Первое направление пока-

зывает культуру устойчивого развития как инновационный способ интеграции человека и природы с учетом более углубленного взаимодействия. Второе направление доказывает значимость формирования культуры устойчивого развития в рамках интеграции национальных культур, на основе диалога. Третье направление доказывает значение культуры устойчивого развития как особой универсалии воплощения социокультурного опыта для индивидуального и коллективного сознания. С позиции многих авторов, культура устойчивого развития учитывает значимые факторы: сочетание самобытности и универсальности, национального и общечеловеческого на основе идей УР [7, 8].

Подробный дискурсивный взгляд на понятие «культура устойчивого развития» представлен участниками международной встречи «Образование-2030. Дорожная карта». Профессор Ю. Л. Мазуров рассматривает понятие с позиции конвенциональной концепции (А. Пуанкаре), когда новое понятие строится на результатах взаимного соглашения. Сущность конвенциональной трактовки определена двумя ключевыми феноменами – «культура» и «устойчивое развитие» [9]. Сущностные основы культуры определены как совокупность духовных, материальных, интеллектуальных, эмоциональных компонентов коллектива, общества. Сущность устойчивого развития предлагает непрерывность социальной динамики и формирования качественной жизнедеятельности в будущем. Таким образом, в социокультурном понимании под культурой устойчивого развития понимаем совокупность отличительных духовных, материальных, интеллектуальных, эмоциональных характеристик общества, социальная динамика которого направлена на формирование благополучного будущего всей человеческой цивилизации.

Психолого-педагогический аспект раскрывает понятие «культура устойчивого развития личности» как интегральное качество личности, имеющей высокий уровень развития духовных, интеллектуальных, эмоциональных качеств, направленных на решение проблем устойчивого развития для индивидуального благополучия и благополучия общества. Формирование культуры устойчивого развития выпускника школы и вуза связываем с разработанной моделью устойчивого развития образовательного сообщества, целевые характеристики которой ориентированы на формирование готовности к практическим действиям обучающихся по решению проблем УР.

Материал и методы

Теоретические методы: анализ педагогической, философской, социологической литературы, нормативно-правовых документов; дискурс-анализ.

Эмпирические: анализ педагогического опыта, педагогический эксперимент, наблюдение, опросные методы (анкетирование, беседа), статистическая обработка результатов.

Результаты и обсуждение

Модель устойчивого развития образовательного сообщества на основе целей, идей УР – своевременная необходимость опережающего, стратегического значения. Стратегия прогнозирования важна с позиции создания мирового сообщества устойчивого развития (МСУР) и парадигмы развивающего образования для устойчивого развития (УР) – платформы новых поколений ФГОС. Учет новых нормативно-правовых документов доказывает зарождение нового направления в образовании – педагогики устойчивого развития, которая строится на отказе от «когнитивно-знаниевой» педагогики к педагогике, формирующей общекультурный, мировоззренческий контекст умственной деятельности, ценностей в интересах сохранения для будущих поколений природного, культурного наследия, на созидание нового типа субъект-субъектных, субъект-объектных отношений с учетом меж-, над-, транспредметности, философии педагогики [10]. Данная закономерность связана с необходимостью перехода от распространения простого транслирования знаний по проблемам УР сообщества, включая экологические, социальные проблемы, к необходимости организации целенаправленной деятельности на основе диалектической связи (понимание – осознание – решение – управление) проблемой [11].

Модель образовательного сообщества устойчивого развития рассматриваем как целенаправленную систему самореализации обучающихся школы и вуза на основе целей устойчивого развития сообщества. При этом стратегические задачи модели важны для организации образовательной деятельности. Социализация важна с позиции готовности и способности обучающихся к практике в интересах устойчивого развития с учетом важных позиций личного опыта. Это прежде всего *приобщение* к познанию целей УР, их усвоение для осознания модели УР сообщества. *Ориентирование* в системе нравственных категорий, этики, осознанности и реализации целей УР. *Воспитание* мировоззренческой позиции личности, приверженной общенациональным ценностям; гражданственности; готовности к социальному партнерству. Понимание негативного отношения к любым формам неравенства – экономического, расового, гендерного, возрастного, образовательного – как источников неустойчивого развития. *Формирование* готовности действовать, жить в обществе, осваивать технологии для устойчивого развития. *Совершенствование*

индивидуального опыта, компетенций для устойчивого развития сообщества устойчивого развития и безопасности, здоровья людей, качества окружающей среды [12]. Наша концептуальная позиция исходит из того, что формирование модели устойчивого развития – многофакторный процесс, который зависит от семьи, воздействия СМИ, культуры общества, общеобразовательной школы, вуза как социальных институтов, влияющих на формирование молодого человека. Отметим три группы целей (планируемых результатов) образовательного сообщества в интересах УР, отражающие универсальный характер деятельности по освоению целей, идей УР. Предметные результаты раскрывают фундаментальный характер знаний по устойчивому развитию сообщества. Личностные результаты ориентируют на самоопределение, сформированность нравственной и гражданской позиции по проблемам УР сообщества. Метапредметные результаты связаны с миром ценностей, востребованных в любой области деятельности (гуманитарной, естественно-научной, технической) при оценке интегральной взаимосвязи в системе (природа – социум – культура – техника). Метапредметность связываем с умениями устанавливать причинно-следственные связи при возникновении и решении проблем УР, оценивать их значимость для качества среды, здоровья человека, безопасности жизни, устойчивого развития общества [13]. Здесь следует учитывать и коллективный характер деятельности, опыта по решению проблем УР в рамках сетевого партнерства, инклюзии, волонтерства, привлечению выпускников образовательного сообщества. Данные тезисы подтверждают факт, что личность как социально-психологический феномен – это жизненно устойчивое образование. Параметры устойчивости каждой личности характеризуются последовательностью важных действий в отношении реализации целей устойчивого развития как себя, так и сообщества, раскрывают особенности предсказуемости поведенческих характеристик, что носит закономерный характер. Устойчивость каждой личности рассматриваем с разных позиций. Во-первых, это стратегия действий в современном мире каждого человека. Во-вторых, это особое состояние, востребованное для благополучной жизнедеятельности, для установления бесконфликтного взаимоотношения с окружением [14]. В-третьих, устойчиво развитая личность, согласно многим официальным документам устойчивого развития, это формат новой идентичности человека XXI в., обладающего качественными характеристиками (креативность, коммуникация, инициативность, продуктивность, критичность и глобальность мышления) (табл. 1).

Таблица 1

Компоненты модели устойчивого развития образовательного сообщества

Компонент	Содержание деятельности	Показатели деятельности
Креативно-деятельностный	Преобразование информации об УР из одной формы в другую (моделировать, проектировать), нестандартность, углубленное решение проблемы, прогнозирование, собственное решение	Умения решать проблемы, креативный опыт деятельности, критичность, рефлексия. Глобальность
Когнитивно-системный	Система целей УР, система нормативных документов по УР сообщества	Знание целей УР, знание – действие, знание нравственных норм, правила
Эмоционально-поведенческий	Обсуждение и решение проблем УР в команде, отзывчивое обсуждение, коммуникация	Инициативность. Убеждение и аргументирование позиции, отстаивание своей точки зрения, бесконфликтность, коммуникация
Ценностно-мотивационный	Устойчивая мотивация к познанию целей УР, решение проблемных ситуаций на УР, личностная смыслобразующая позиция	Мотивация, интерес к решению проблем УР

Совокупность выделенных компонентов модели обеспечивает интеграцию логичности и образности форм познания окружающего мира.

Реализация модели формирования культуры устойчивого развития строилась по этапам. Первый этап – фактические знания параметров УР – базы познавательного, нормативного компонента. Второй этап – накопление опыта способов деятельности по усвоению параметров УР для формирования умений и навыков по сохранению социокультурных достижений. Третий этап – накопление опыта эмоциональных, ценностных качеств, мировоззренческих позиций. Четвертый этап – накопление опыта креативной деятельности по поиску решений новых проблем УР, их преобразование, решение [15].

В формировании культуры устойчивого развития учитывали совокупность интегрированных модулей, включенных в дисциплины гуманитарного и естественно-научного направления. Модуль первый раскрывает сущность идеи устойчивого развития как платформы жизнедеятельности. Модуль второй показывает полипарадигмальный подход и качественные результаты устойчивого развития личности и образовательного сообщества (школа, вуз). Модуль третий строится с учетом значения мотивированной команды и корпоративной культуры для образовательного сообщества. Модуль четвертый раскрывает аспекты сетевого взаимодействия для устойчивого развития сообщества с учетом создания особой инклюзивно-образовательной среды, партнерства, волонтерства, наставничества – инновационных взаимоотношений сообщества и социума. Модуль пятый делает уклон на финансовые инструменты реализации модели устойчивого развития образовательного сообщества (фандрайзинг, эндаумент-фонд). Теоретико-методологическое обоснование способствовало разработке программы «Модель устойчивого образовательного

сообщества», реализованной в практике высшей школы (44.04.01 «Педагогическое образование», 44.04.03 «Специальное (дефектологическое) образование» (44.04.01)).

Раскроем кратко значение концептуальных подходов, которые позволяют выстраивать деятельность субъектов образовательного сообщества с учетом понимания ценностей, гармонизации взаимодействий в системе «природа – общество – человек» на основе диалога и сотрудничества, что является необходимым показателем сообщества устойчивого развития. Системно-деятельностный подход ориентирует на максимальную самостоятельность в решении проблем УР человека, сообщества. Проектно-корпоративный указывает на реализацию проектов. Социально-экологический подход обеспечивает преобразование деятельности на основе гармонизации в системе «природа – общество – человек». Компетентностный подход ориентирует на новые компетенции реализации целей УР. Культурологический подход важен с точки зрения содержательной, поведенческой позиции (рис. 1).

Здоровьесберегающий подход ориентирует на приоритет ценностей здоровьесбережения (психического, физического). Конвергентный подход необходим для взаимопроникновения наук в решении проблем УР и технологических практик. Средовый подход учитывает особенности региональной среды сообщества. Каждый рассмотренный подход ориентирует на особые методы, формы реализации идей, целей устойчивого развития. Ключевые направления модели школьного образовательного сообщества: реализовывались в рамках сетевого партнерства «школа – университет» с включением направлений устойчивого развития (культурный концепт, зеленые аксиомы, мотивированная команда, волонтерство, краудсорсинг, инклюзия, природоохранная практика, бренд сообщества) (табл. 2).



Рис. 1. Модель школьного образовательного сообщества устойчивого развития (УР), где Ц 1–17 – цели устойчивого развития сообщества

Таблица 2

Примеры проектов, методов, приемов для реализации ЦУР в образовательном процессе школы и вуза

ЦУР	Методы, приемы, проекты
ЦУР 1 «Ликвидация нищеты»	Проекты «Мировые масштабы нищеты», «Решение проблем нищеты в развитых странах», «Решение проблем нищеты в городах-миллионниках». Практико-ориентированные исследования по проблемам нищеты «Мой город без нищих». «Бедность не порок»
ЦУР 2 «Ликвидация голода»	Проекты «Стратегия управления с голодом», «Пищевые отходы как ресурс развития сельского хозяйства», «Технология переработки пищевых отходов», «Технология выращивания пшеницы». Исследования «Культура еды», «От зерна до хлеба», «Народные традиции и технологии»
ЦУР 3 «Здоровье и благополучие»	Проекты «Мое здоровье», «Причины болезней», «Болезни XXI века», «Факторы здорового образа жизни», «Почему вредны эмульгаторы», «Что я знаю о наркотиках», «Здоровье, благополучие, долголетие»
ЦУР 4 «Качественное образование»	Проекты «Школьное сообщество – сообщество УР», «Почему говорим об инклюзивном образовании», «Навыки XXI века». Творческие встречи, приуроченные к праздничным дням: Всемирный день навыков (15.07), Международный день грамотности (08.09), День учителя (05.10)
ЦУР 5 «Гендерное равенство»	Проекты «Ценности современной семьи», «Борьба и насилие», «Гендерное равенство – утопия или реальность?», «Равноправие и социальная справедливость», «Смена пола – причины и здоровье человека»
ЦУР 6 «Чистая вода, санитария»	Проекты «Рациональное водопользование», «Расчет объема воды для приготовления 1 кг сахара», «Рациональное водоснабжение», «Вода – эликсир жизни». Исследования «Мониторинг качества воды в реках Обь, Иртыш», «Химический состав воды», «Исследование вредных примесей»
ЦУР 7 «Чистая энергия»	Проекты «Возобновляемые источники энергии», «Невозобновляемые источники энергии», «Исследование энергетических затрат на приготовление воды для бассейна», «Плюсы и минусы газовой энергетики»
ЦУР 8 «Достойная работа и экономика»	Проекты «Мой жизненный путь – мое устойчивое развитие», «Я выбираю профессию учителя», «Моя профессиональная карьера в нефтепереработке», «Важные профессии для устойчивого развития экономики региона». Ролевая игра «Критик экономических моделей»
ЦУР 9 «Индустриализация, инновации»	Проекты «Индустриализация в XXI веке», «Зачем нам электроэнергия», «План восстановления после стихийного бедствия», «Исследование вопросов по снижению энергопотребления», «Перспективы не углеводородных видов топлива», «Умный транспорт», «Инновации в моем городе»
ЦУР 10 «Уменьшение неравенства»	Проекты «Мигранты в моем городе», «Признаки неравенства людей», «Социальные категории в моем университете», «Параметры неравенства в торговле», «Санкции против России в торговле и энергетике»

Окончание табл. 1

ЦУР	Методы, приемы, проекты
ЦУР 11 «Устойчивые города, пункты»	Проекты «Мой город – город устойчивого развития», «Биотехнологии и качество жизни в устойчивом городе», «Путешествие по городу: от искусства до промышленности», «Великие люди города в науке, искусстве, технике, архитектуре», «Территории повышенного внимания»
ЦУР 12 «Ответственное потребление»	Проекты «Ответственность в потреблении, и производстве», «Фетишизм и устойчивость человека», «Расчет экологического следа человека», «Анализ жизненного цикла (АЖЦ) моего компьютера и телефона», «Производство экологически чистой продукции»
ЦУР 13 «Борьба с изменением климата»	Проекты «Сжигание факелов на нефтепромыслах влияет ли на климат?», «Озоновые дыры – причины возникновения», «Климат – варианты и последствия изменений», «Защита климата», «Ущерб для планеты», «Защита планеты от негативных последствий», «Ноосфера как сфера разума»
ЦУР 14 «Сохранение морских ресурсов»	Проекты «Живые ресурсы морей и океанов», «Устойчивость и рациональность рыбных ресурсов», «Культурная и имманентная связь человека с морем в различных странах», «Закисленность морей и океанов», «Влияние современного человека на территорию океана»
ЦУР 15 «Сохранение экосистем суши»	Проекты «Исследование территории проживания», «Карта-схема распространения дикой флоры и фауны», «Автомобильные дороги – барьеры для флоры и фауны», «Приготовление органического вещества из отходов», День Земли (22.04), Всемирный день ОС (05.06)
ЦУР 16 «Мир, правосудие»	Проекты «Жертвы произвола», «Межрелигиозный диалог о справедливости и равенстве», «Как я понимаю справедливость?», «История и культура функционирования правосудия». День мира (21.09), «Мир и война»
ЦУР 17 «Партнерство в интересах УР»	Проекты «Страны мира и цели УР», «Прогресс общества и цели устойчивого развития», «Нужна ли информационно-пропагандистская кампания для реализации целей УР», «История партнерства в реализации ЦУР», «Выдающиеся ученые мира о партнерстве в достижении целей УР»

Интерпретация контрольных срезов позволяет проследить положительную динамику формирования культуры устойчивого развития выпускников школы и вуза. Отметим, что основные компоненты модели формирования культуры устойчивого развития выпускников школы и вуза были внедрены в экспериментальные группы (Э), количество респондентов – 128 человек. В контрольных группах (К) количество респондентов – 130 человек, обучение строилось традиционно, согласно рабочим программам. Описание характера задач соотносили по трем направлениям (познавательные, социально-эмоциональные, поведенческие).

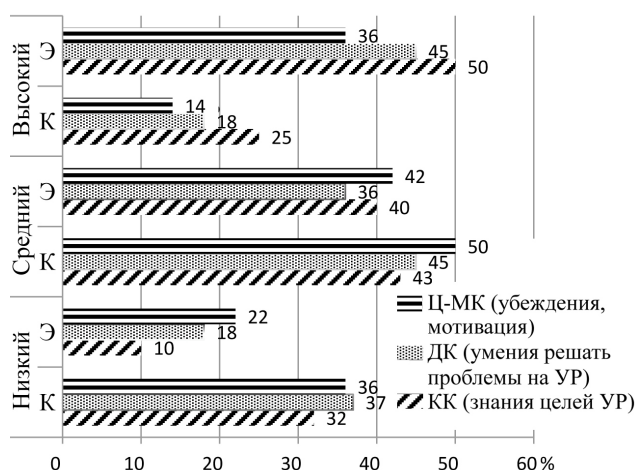


Рис. 2. Уровни сформированности культуры устойчивого развития личности выпускников вуза (бакалавриат): Ц-МК – ценностно-мотивационный компонент; ДК – креативно-деятельностный компонент; КК – когнитивно-системный компонент

Показатели культуры устойчивого развития учитывались на каждом курсе (с 1-го по 4-й курс) для бакалавриата высшей школы, 1-м, 2-м курсах магистратуры, в выпускных классах общеобразовательной школы (рис. 2). Анализ полученных результатов показывает, что в экспериментальных группах величина прироста показателей формирования культуры устойчивого развития выпускников школы и вуза значительно выше, чем в контрольных группах, что доказывает решение поставленных задач и достижение цели проведенного исследования.

Заключение

Формирование культуры устойчивого развития выпускников школы и вуза строим с учетом проектирования особой образовательной среды, с отбором концептуальных подходов, содержательных модулей, где системообразующим понятием являются цели устойчивого развития. Реализация модели устойчивого развития строилась непрерывно с учетом аспектов интеграции формального, неформального и информального образования. Формальное образование строилось с учетом реализации ФГОС направления «Педагогическое образование», через наполнение учебного плана дисциплинами («Модель устойчивого развития образовательного сообщества», «Личность устойчивого развития», «Зеленые аксиомы»). В процессе неформального образования студенты включались в педагогическую практику, а также в проектную, научно-исследовательскую, творческую деятельность.

Список источников

1. Наше общее будущее: доклад Международной комиссии по окружающей среде и развитию (МКОСР). М., 1989. 242 с.
2. Современные стратегии устойчивого развития государства и общества в контексте глобальных вызовов: сборник трудов Третьей Международной научно-практической конференции SOCIAL SCIENCE / под ред. Т. В. Игнатовой, Н. В. Брюхановой. Ростов н/Д: ЮРИУ РАНХиГС. 2021. С. 4.
3. Цели образования в интересах устойчивого развития: задачи обучения. Paris: UNESCO Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры, 2017. С. 3.
4. Луков В. А. Молодежная политика: концепция И. М. Ильинского // Знание. Понимание. Умение. 2016. № 2. С. 13–24.
5. Урсул А. Д. Концепция устойчивого развития. Устойчивое развитие ноосферной ориентации // Психологическая наука и образование. 2003. № 1. С. 52–62.
6. Мамедов Н. М. Концепция устойчивого развития: глобальное видение и российская действительность // Экопоезис: эко-гуманитарные теория и практика. 2021. Т. 2, № 1. URL: <http://ecopoiesis.ru> (дата обращения: 25.01.2023).
7. Мамедов Н. М. Исторический процесс и концепция устойчивого развития // Век глобализации. 2010. № 2. С. 33–47.
8. Дзятковская Е. Н. Образование для устойчивого развития в школе. Культурные концепты. «Зеленые аксиомы». Трансдисциплинарность. М.: Образование и экология, 2015. 328 с.
9. Мазуров Ю. Л. Культура устойчивого развития: термин и контекст // Сб. статей международной научно-практической конференции «Образование-2030. Дорожная карта» 15 июня 2021 г. М.: Перо, 2021. С. 270.
10. Мамедов Н. М. Культура устойчивого развития: от идеи к реальности / сост. и отв. ред. Н. М. Мамедов. Баку, 2013. С. 34.
11. Программа действий. Повестка дня на XXI век и другие документы конференции ООН в Рио-де-Жанейро. Женева, 1993. 300 с.
12. Социология образования: учебник и практикум для вузов / А. М. Осипов и др.; под ред. А. М. Осипова. М.: Юрайт, 2021. 365 с. URL: <https://urait.ru/bcode/471692> (дата обращения: 22.01.2023).
13. Игумнова Е. А. Метапредметный подход как условие профессионального роста магистрантов педагогического образования // Педагогическое образование: история, традиции и перспективы. Чита: ЗабГУ, 2019. С. 69–77.
14. Дзятковская Е. Н., Захлебный А. Н. Развитие теории содержания экологического образования в Российской академии образования // Образование и общество. 2018. № 3–4 (110–111). С. 36–41.
15. Егорова Г. И. Ценностные приоритеты концепции устойчивого развития для образовательного сообщества. От теории к практике // Материалы международной научно-практической конференции. Сургут, 2022. С. 36–43.

References

1. *Nashe obshcheye budushcheye. Doklad Mezhdunarodnoy komissii po okruzhayushchey srede i razvitiyu (MKOSR)* [Our common future. Report of the International Commission on Environment and Development (ICED)]. Moscow, 1989. 242 p. (in Russian).
2. *Sovremennyye strategii ustoychivogo razvitiya gosudarstva i obshchestva v kontekste global'nykh vyzovov: sbornik trudov Tret'ey mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii SOCIAL SCIENCE* [Modern strategies of sustainable development of the state and society in the context of global challenges: collection of proceedings of the third international scientific and practical conference "SOCIAL SCIENCE"]. Edited by T. V. Ignatova, N. V. Bryukhanova. Rostov-on-Don, YURIU RANHiGS Publ., 2021. P. 4 (in Russian).
3. *Tseli obrazovaniya v interesakh ustoychivogo razvitiya: zadachi obucheniya* [Goals of education for sustainable development: learning objectives]. Paris, UNESCO Publ., 2017. Pp. 3.
4. Lukov V. A. Molodyozhnaya politika: kontseptsiya I. M. Il'inskogo [Youth policy: the concept of I. M. Ilyinsky]. *Znaniye. Poni-maniye. Umeniye – Knowledge. Understanding. Skill*, 2016, no. 2, pp. 13–24 (in Russian).
5. Ursul A. D. Kontseptsiya ustoychivogo razvitiya. Ustoychivoye razvitiye noosfernoy oriyentatsii [The concept of sustainable development. Sustainable development of noospheric orientation]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye – Psychological Science and Education*, 2003, no. 1, pp. 52–62 (in Russian).
6. Mamedov N. M. Kontseptsiya ustoychivogo razvitiya: global'noye videniye i rossiyskaya deystvitel'nost' [The concept of sustainable development: global vision and Russian reality]. *Ekopoezis: ekogumanitarnye teoriya i praktika – Ecopoiesis: Eco-Human Theory and Practice*, 2021, vol. 2, no. 1 (in Russian). URL: <http://ecopoiesis.ru> (accessed 25 January 2023).
7. Mamedov N. M. Istoricheskiy protsess i kontseptsiya ustoychivogo razvitiya [Historical process and the concept of sustainable development]. *Vek globalizatsii – Age of Globalization*, 2010, no. 2, pp. 33–47 (in Russian).
8. Dzyatkovskaya E. N. *Obrazovaniye dlya ustoychivogo razvitiya v shkole. Kul'turnyye kontsepty. "Zelyonye aksiomy". Transdisciplinarnost'* [Education for sustainable development in the school. Cultural concepts. "Green Axioms". Transdisciplinarity]. Moscow, Obrazovaniye i ekologiya Publ., 2015. 328 p. (in Russian).
9. Mazurov Yu. L. Kul'tura ustoychivogo razvitiya: termin i kontekst [Culture of sustainable development: term and context]. *Sbornik statey mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii "Obrazovaniye-2030. Dorozhnaya karta" 15 iyunya 2021 g.* [Collection of articles of the international scientific and practical conference "Education-2030. Roadmap" June 15, 2021]. Moscow, Pero Publ., 2021. Pp. 270 (in Russian).

10. Mamedov N. M. *Kul'tura ustoychivogo razvitiya: ot idei k real'nosti* [Culture of sustainable development: from idea to reality]. Compiler and executive editor N. M. Mamedov. Baku, 2013. Pp. 34 (in Russian).
11. *Programma deystviy. Povestka dnya na XXI vek i drugiye dokumenty konferentsii OON v Rio-de-Zhaneiro* [Program of action. Agenda for the XXI century and other documents of the UN conference in Rio de Janeiro]. Geneva, 1993. 300 p.
12. Osipov A. M. et al. *Sotsiologiya obrazovaniya: uchebnik i praktikum dlya vuzov* [Sociology of education: textbook and workshop for universities]. Ed. A. M. Osipov. Moscow, Yurayt Publ., 2021. 365 p. (in Russian). URL: <https://urait.ru/bcode/471692> (accessed 22 January 2023).
13. Igumnova E. A. Metapredmetnyy podkhod kak usloviye professional'nogo rosta magistrantov pedagogicheskogo obrazovaniya [Metasubject Approach as a Condition for Professional Growth of Undergraduates in Pedagogical Education]. In: *Pedagogicheskoye obrazovaniye: istoriya, traditsii i perspektivy* [Pedagogical Education: History, Traditions and Perspectives]. Chita, ZabGU Publ., 2019. Pp. 69–77 (in Russian).
14. Dzyatkovskaya E. N., Zakhlebnyy A. N. Razvitiye teorii soderzhaniya ekologicheskogo obrazovaniya v Rossiyskoy akademii obrazovaniya [Development of the theory of the content of environmental education in the Russian Academy of Education]. *Obrazovaniye i obshchestvo – Education and Society*, 2018, no. 3-4 (110-111), pp. 36–41 (in Russian).
15. Egorova G. I. Tsennostnyye priority kontseptsii ustoychivogo razvitiya dlya obrazovatel'nogo soobshchestva. Ot teorii k praktike [Value priorities of the concept of sustainable development for the educational community. From theory to practice]. In: *Materialy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Materials of the international scientific and practical conference]. Surgut, 2022. Pp. 36–43 (in Russian).

Информация об авторах:

Егорова Г. И., доктор педагогических наук, профессор, Сургутский государственный педагогический университет (ул. 50 лет ВЛКСМ, 10, Сургут, Россия, 628417).

Чабарова Б. М., кандидат педагогических наук, доцент, Тюменский государственный университет (ул. Семакова, 10, Тюмень, Россия, 625003).

Егоров А. Н., кандидат технических наук, доцент, Тюменский индустриальный университет (ул. Володарского, 38, Тюмень, Россия, 625100).

Семухин С. П., кандидат педагогических наук, доцент, Тюменский индустриальный университет (ул. Володарского, 38, Тюмень, Россия, 625100).

Information about the authors

Egorova G. I., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Surgut State Pedagogical University (ul. 50 let VLKSM, 10, Surgut, Russian Federation, 628417).

Chabarova B. M., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Tyumen State University (ul. Semakova, 10, Tyumen, Russian Federation, 625003).

Egorov A. N., Candidate of Engineering Sciences, Associate Professor, Tyumen Industrial University (ul. Volodarskogo, 38, Tyumen, Russian Federation, 625100).

Semukhin S. P., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Tyumen Industrial University (ul. Volodarskogo, 38, Tyumen, Russian Federation, 625100).

Статья поступила в редакцию 31.01.2023; принята к публикации 01.08.2023

The article was submitted 31.01.2023; accepted for publication 01.08.2023

УДК 37.013

<https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-5-112-120>

Использование методов смешанного обучения для повышения эффективности практических занятий в вузах

Шахиста Шавкатовна Алламова

Чирчикский государственный педагогический университет, Чирчик, Узбекистан,
shohistabonu55@gmail.com

Аннотация

Современный уровень развития электронных технологий требует изменения учебного процесса в высших учебных заведениях и оптимизации самостоятельного учебного времени студентов. Увеличение объема информации и доли самостоятельной работы студентов, учебный процесс, в котором учитель является единственным источником, а студент рассматривается как пассивный объект познания, приводят к поиску новых образовательных технологий и требуют перехода к личностно ориентированному обучению. По степени использования электронного обучения в образовательном процессе различают онлайн-обучение и смешанное обучение. Смешанное обучение – это сочетание онлайн-обучения с очным обучением, интеграция традиционных форм с электронными технологиями.

Цель статьи – разработать и внедрить методику повышения эффективности практических занятий в смешанной образовательной среде системы высшего образования.

Исследование используется для наблюдения и анализа процесса преподавания науки, освоения теоретических и практических знаний, тестов и заданий через онлайн-платформу, нетрадиционных олимпиад, интервью, анкетирования, статистической обработки данных тест-эксперимента, графического представления результатов и другие методы.

Создан и реализован проект (www.blededlearning.uz), внесенный в государственный реестр механизма обмена информацией для профессорско-преподавательского состава вуза, разработаны предложения и рекомендации.

На основе анализа теоретической и научно-методической литературы определяются компоненты смешанной системы образования в высших учебных заведениях и основываются на теоретико-методическом аспекте; совершенствование этапов внедрения смешанных образовательных технологий в организацию производственной практики в высших учебных заведениях. Разработана методика повышения эффективности практических занятий в смешанной образовательной среде вузов. Разработаны научно-методические указания и рекомендации в целях повышения качества практических занятий подготовки в высших учебных заведениях путем внедрения смешанной модели обучения, обеспечения необходимых педагогических условий в образовательном процессе. Осуществляется совершенствование моделей смешанного обучения, усиление коммуникации между профессорами и преподавателями кафедры «Информатика» высших учебных заведений, обмен опытом в области науки, определение уровня знаний студентов, предоставление онлайн-тестов, дидактических материалов и методической поддержки.

Ключевые слова: *модель смешанного обучения, традиционная модель образования, самостоятельное обучение, онлайн-обучение, модель «Ротация станций», «Перевернутый класс»*

Для цитирования: Алламова Ш. Ш. Использование методов смешанного обучения для повышения эффективности практических занятий в вузах // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2023. Вып. 5 (229). С. 112–120. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-5-112-120>

Using blended learning methods for increasing the effectiveness of practical training in higher education

Shakhista Sh. Allamova

Chirchik State Pedagogical University, Chirchik, Uzbekistan, shohistabonu55@gmail.com

Abstract

The current level of development of electronic technologies requires a change in the educational process in higher education institutions and the optimization of students' independent study time. The increase in the amount of information and the share of independent work of students, the educational process, in which the teacher is the only

source, and the student is considered as a “passive” object of knowledge, lead to the search for new educational technologies and requires a transition to student-centered learning. According to the degree of use of e-learning in the educational process, online learning and blended learning are distinguished. Blended learning is a combination of online learning with face-to-face learning, the integration of traditional forms with electronic technologies.

The aim of the article is to develop and implement a methodology for improving the effectiveness of practical classes in a blended learning environment of the higher education system.

The study is being used to observe and analyze the process of teaching science, mastering theoretical and practical knowledge, tests and tasks through an online platform, non-traditional olympiads, interviews, questionnaires, statistical processing of test experiment data, graphical presentation of results, and other methods.

The project (www.blendedlearning.uz), included in the state register of the information exchange mechanism for the teaching staff of the university was created and implemented, proposals and recommendations were developed.

Based on the analysis of theoretical and scientific-methodical literature, the components of a mixed education system in higher educational institutions are determined and are based on the theoretical and methodological aspect and the improvement of the stages of the introduction of mixed educational technologies in the organization of work practice in higher educational institutions. The technique to improve the efficiency of practical classes in a blended learning environment of universities has been developed. Scientific and methodological guidelines and recommendations have been developed in order to improve the quality of practical training in higher educational institutions by introducing a mixed learning model, providing the necessary pedagogical conditions in the educational process.

Blended learning models are being improved, communication is being strengthened between professors and teachers of the Informatics department of higher educational institutions, the experience in the field of science is being exchanged, the level of students' knowledge is being determined, online tests, didactic materials and methodological support are being provided.

Keywords: *blended learning model, traditional education model, independent learning, online learning, rotation station, flipped classroom*

For citation: Allamova Sh. Sh. Ispol'zovaniye metodov smeshannogo obucheniya dlya povysheniya effektivnosti prakticheskikh zanyatiy v vuzakh [Using blended learning methods for increasing the effectiveness of practical training in higher education]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2023, vol. 5 (229), pp. 112–120 (in Russ.). <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-5-112-120>

Введение

В мировой педагогике предлагается широко использовать методы обучения, направленные на совершенствование мыслительных способностей учащихся, обучение их самостоятельной работе, развитие таких навыков, как решение задач, а также методы, обучающие работать в сотрудничестве. Важное значение имеют разработка и внедрение цифровых учебных ресурсов в смешанном обучении.

Однако между ними существуют явные противоречия:

1. Наличие смешанной формы обучения в вузах и недостаточное развитие методического и научно-методического обеспечения подготовки к ней.

2. Подготовка к обучающим практическим занятиям с использованием методов смешанного обучения, разработка этапов проведения практических занятий, выбор методики практических занятий.

Вышеизложенное определяет актуальность предлагаемого исследования и его соответствие современным задачам совершенствования подготовки учителей.

Эта проблема не нова в современной педагогике. Однако существующие исследования по этой теме не в полной мере раскрывают вопросы использования смешанных методов обучения в ходе урока и не в полной мере используют все доступные образовательные ресурсы, в том числе цифровые.

В данной статье рассматриваются этапы реализации практических занятий в вузах с использованием методов смешанного обучения, а также реализация практических занятий путем сочетания моделей «Перевернутый класс» и «Ротация станций».

Вопросы исследования:

✓ Какие методы смешанного обучения можно использовать при проведении практических занятий в вузах?

✓ Каковы этапы проведения производственной практики в вузах с использованием методов смешанного обучения?

✓ Каковы условия (методический инструментарий, инфраструктура, задания и т. д.) для эффективной реализации методической системы смешанного обучения в вузах?

Сформулирована рабочая гипотеза заявленного исследования: если к образовательному процессу в вузах применить методы смешанного обучения, то эффективность образовательного процесса повысится.

Обзор литературы

Термин «смешанное образование» как педагогическая категория существует с конца прошлого века. Само понятие взято из английского языка, а слово «образование» означает обучение, то есть знания учащегося, и отражает активную позицию в процессе овладения навыками. В 2020 г. особый интерес к смешанному образованию возник в связи с принятием мер по снижению риска распространения новой коронавирусной инфекции в образовательных организациях.

Термин «смешанное образование» используется в профессиональной литературе с конца 1990-х гг.

Пурнима Валиатан описывает решения, которые сочетают в себе различные методы предоставления образовательного контента, такие как веб-курсы, методы управления знаниями и различные типы учебной деятельности, включая очное обучение, электронное обучение и обучение в самостоятельном темпе [1]. В научных работах М. Дж. Кинту, Ч. Чжу, Э. Кагамбе описаны факторы, влияющие на эффективность смешанного обучения [2].

В литературе предложен ряд определений смешанного обучения. Консорциум Слоан определяет смешанное обучение как курс, сочетающий очное и онлайн-обучение, при котором 30–79 % контента предоставляется онлайн. Смешанное обучение определяется как «комбинация инструментов и устройств, используемых в среде электронного обучения», или «смесь различных дидактических приемов». Как отмечает К. Кун, рассматриваемый формат профессионального обучения призван минимизировать недостатки очной и электронной форм обучения [3]. Роджер Шанк, упомянутый Дональдом Кларком в его статье «Смешанное обучение», определяет смешанное обучение как использование некоторой степени электронного обучения и обучения в классе [4].

Следует отметить, что понятие «смешанное образование» вошло в русскоязычный дискурс сравнительно недавно.

Т. В. Долгова рассматривает технологию смешанного обучения как синергетическую технологию, позволяющую более эффективно использовать преимущества дневного и электронного обучения и уравнивать или компенсировать недостатки каждого из них [5]. Как отмечали Б. Е. Стариченко, И. М. Семенова, А. В. Слепухин [6], смешанное обучение включает в себя симбиоз таких компо-

нентов, как очное (в классе) и дистанционное обучение, а также такие компоненты, как использование различных средств, образовательный процесс и его управление.

Е. В. Костина выделяет три основных компонента модели смешанного обучения:

- ✓ очное обучение;
- ✓ независимое образование;
- ✓ онлайн-образование [7].

«Модель, построенная на интеграции и взаимодополняемости традиционных и электронных образовательных технологий, предполагающая сокращение аудиторных занятий за счет перевода некоторых видов образовательной деятельности в электронную среду» [8].

Исследователь М. С. Медведева, пересматривая определение дистанционного образования, вводит понятие системы в определение смешанного образования и акцентирует внимание на функциональном назначении его элементов, называя его «...обучение, сочетающее в себе очное обучение, систему дистанционного обучения». Самостоятельное образование, включающее взаимодействие учителя, ученика и интерактивных источников информации, образование, работающее в постоянном взаимодействии друг с другом, отражает все компоненты, характерные для процесса, и формирует целое» [9]. Н. В. Ломоносова провела научную работу по теме смешанной системы образования в условиях информатизации высшей школы. В своей исследовательской работе он определил организационно-педагогические условия использования электронных образовательных ресурсов, способных повысить уровень мастерства студентов и качество образования в вузе [10]. Н. В. Андреева, Л. В. Рождественская и Б. Б. Ярмахов считают, что смешанное обучение представляет собой сочетание обучения с помощью учителя (лицом к лицу) с онлайн-обучением, при этом определяется способ обучения студента, время, место и скорость, включающие элементы самоконтроля [11]. А. С. Фомина пытается разъяснить сущность онлайн- и смешанного образования. В зависимости от уровня использования электронного обучения в образовательном процессе различают онлайн-обучение и смешанное обучение [12].

Л. Г. Бабаходжаева определяет смешанное образование следующим образом: смешанное обучение – это система обучения, сочетающая в себе традиционное очное, дистанционное и самостоятельное обучение, которое предполагает взаимодействие преподавателей, обучающихся и интерактивных источников информации, взаимодействующих друг с другом, отражает все компоненты образовательного процесса, которые связаны между собой и образуют единое целое [13].

Материал и методы

Практические занятия по теоретическим основам информатики проводятся с использованием комбинации модели «Перевернутый класс» и модели «Ротация станций». Отличительной особенностью перевернутого класса является полный или частичный перевод знаний на самостоятельное обучение. При этом высвободившееся время тратится на интерактивные занятия, развивающие критическое мышление и креативность [14].

Материалы могут быть представлены в виде видеороликов и презентаций, а также в виде учебников, печатных лекций и статей, рисунков, таблиц и т. п.

В режиме «Перевернутого класса» занятие идет в обратном направлении: материал для самостоятельного изучения учитель дает дома с видеолекциями, чтением учебных текстов, просмотром пояснительных рисунков, тестами частичного представления или ответов на вопросы и практическим подкреплением. На занятиях преподаватель читает мини-лекции, отвечает на вопросы учащихся, подводит итоги новой темы, а также использует интерактивные методы для закрепления новой темы и повышения интереса к уроку у учащихся. Таким образом, работа не просто «сворачивалась» на месте, а главной целью было создание условий, в которых пассивное знание студентов стало бы активным. Целью вводного занятия является изучение индивидуальных особенностей личности учащегося и его способности работать в группе, а группы структурируются в соответствии с их способностями и способностями помочь своим товарищам лучше понять новую информацию [15].

Смешанная модель может быть выражена как цикл «доучебная работа – аудиторная работа, выполняемая во взаимосвязанных электронных и аудиторных компонентах» [16] (рис. 1).



Рис. 1. Организация учебного процесса в смешанном обучении

Предаудиторные мероприятия включают в себя:

- ознакомление с видеолекцией, основные и дополнительные материалы;
- подготовка презентации на заданную тему;

– онлайн-тест по материалам темы.

Классный урок по модели «Перевернутый класс» включает обратную связь «ученик – учитель» по результатам предклассной работы. Преподаватель отвечает на вопросы студентов, поясняет проблемные вопросы, выявленные по результатам контроля, комментирует работу студентов. Позже выполняются практические задания по применению полученных знаний.

Преподаватель выступает в роли эксперта, он отвечает на вопросы и дает комментарии по выполненным заданиям.

В учебном процессе, организованном таким образом, стирается граница между самостоятельной и аудиторной работой. В то же время ключевым фактором успеха становится интеграция электронных и классных компонентов [17].

В традиционном образовательном процессе осуществляется взаимодействие типов «ученик – преподаватель» и «ученик – содержание», взаимодействие учащихся друг с другом в основном осуществляется на практических занятиях в классе.

Существует процесс самообучения путем обучения других, что является наиболее эффективным методом обучения.

При реализации модели «Перевернутый класс» необходимо соблюдать следующие требования:

- ✓ по свободной площади: зонирование классной комнаты или выделение дополнительных помещений;
- ✓ к администрированию образовательного процесса: организация ИКТ-компонента посредничества вне школы;
- ✓ оборудование: у студентов должен быть домашний компьютер, подключенный к сети Интернет.

Результаты и обсуждение

В Чирчикском государственном педагогическом университете были проведены контрольно-экспериментальные работы по методике смешанного обучения на практических занятиях по теоретическим основам информатики.

Согласно данной методике студенты заранее изучают теоретический материал, представленный преподавателем, теоретический материал, размещенный в сети Интернет, представляется студентам в форме видеороликов, файлов, которые составляются самим преподавателем и технологиями blended learning.uz и размещены на сайте.

Учащиеся, приходящие на занятия, работают по модели «Ротация станций». Состав групп меняется в зависимости от того, какие цели ставит перед конкретным учеником преподаватель в этот день. Интерес учащихся к изучаемому предмету или скорость усвоения учебного материала может быть

основанием для разделения на группы. Оптимальный состав группы – примерно шесть-девять человек.

В этой технологии класс делится на три зоны (места). Для создания этих зон парты перемещаются таким образом, чтобы учащиеся в одной области находились близко друг к другу и по возможности не мешали учащимся, обучающимся в других областях. В течение урока каждая группа проходит три места. Часть урока учащиеся работают с учителем (фронтальная станция), затем садятся за модифицированные парты для работы над проектом (проектная станция), затем переходят к компьютерам, установленным на партах у стены (компьютерная станция). Таким образом, на станции используется один компьютер на одного студента (технология 1:1) для организации учебного процесса по модели ротации. В классе используются настольные компьютеры, подключенные к проводному Интернету.

Учащиеся, работающие во фронтальной группе, получают задание. Можно использовать любые технологии: развивающее обучение, проблемный подход и т. д.

Когда студенты фронтальной группы работают над упражнениями, преподаватель может обратиться к проектной группе. Как правило, в проектной группе студенты работают над заданием, связанным с изучаемым в данный момент материалом по программе. Это задание может быть кросс-функциональным и может быть выполнено за несколько уроков.

На рис. 2 представлен алгоритм построения учебного процесса практических занятий.

В табл. 1 представлена технологическая карта проведения практических занятий по теоретическим основам информатики на основе комбинации моделей «Перевернутый класс» и «Станционная ротация». Согласно ему, работа осуществляется в три этапа.

Использование таких технологий в организации занятий позволяет учащимся самостоятельно искать, раскрывать свою творческую сторону, работать над собой. С целью определения эффективности электронного обучения, а также эффективности перевернутой модели обучения смешанного обучения в образовательном процессе было проведено пилотное тестирование на уроках по изучению теоретических основ информатики.



Рис. 2. Алгоритм проектирования практических занятий

Таблица 1

Технологическая карта проведения практических занятий

Рабочие шаги	Среда деятельности	Содержание активности	
		Преподаватель	Студенты
Этап 1. Предурачная работа	Вне аудитории	1.1. Готовит видеоурок, файл с практическими упражнениями, задания и тест в рамках темы. 1.2. В качестве домашнего задания учащимся дается новая тема в социальной сети «ВКонтакте» «3 практических занятия: Работа с устройствами персонального компьютера». Предлагается к использованию учебная литература, электронное пособие, тематический сайт blendedlearning.uz. 1.3. Готовится к прохождению темы и выбирает интерактивные методы, используемые в рамках темы. 1.4. Учащиеся готовят индивидуальные тестовые вопросы для определения уровня усвоения новой темы. 1.5. Отвечает на вопросы студентов в социальной сети «ВКонтакте». 1.6. Работает над собой, готовит творческие материалы, чтобы повысить эффективность обучения и сделать обучение более содержательным и интересным	1.1. Задания для новых практических занятий получены из социальной сети «ВКонтакте». Для подготовки к новой теме переходят на blendedlearning.uz. Действия выполняются в последовательности, указанной на сайте. 1.1.1. Видеообзор урока (2 раза). 1.1.2. Чтение файла практики. 1.1.3. Рекомендуется прочитать дополнительную литературу в рамках темы. 1.2. Вопросы, возникающие в рамках темы, записываются в блокнот и выкладываются для обсуждения в группу «Информатика» в социальной сети «ВКонтакте»
Этап 2. Урок	В аудитории	2.1. Организационная часть: приветствие, отправка студентов по системе хэмпс (3 минуты). 2.2. Объясняет общее назначение предмета, педагогические методы и приемы, используемые в обучении (5 минут). 2.2. Делит студентов на три группы, определив по результатам тестирования, насколько хорошо учащиеся усвоили новую тему (7 минут). 2.2.1. Фронтальная группа. Преподаватель объясняет теоретическую и практическую части темы, а в рамках практического занятия будет проведена сессия вопросов и ответов (20 минут). 2.2.2. Проектная группа делится на небольшие группы и выполняет проектные задания (20 минут). 2.2.3. Онлайн-группа в рамках практических занятий решает задачи и тесты и оценивает (20 минут). Каждая группа меняет свою станцию каждые 20 минут. 2.4. Закрепление. Учитель завершает занятие подведением итогов (5 минут)	2.1. Приветствуют преподавателя. 2.2. Решают тест, заданный учителем. 2.3. По результатам тестирования делятся на три группы. 2.3.1 Фронтальная группа. Прослушавшие новую тему получают ответы на возникшие вопросы. 2.3.2. Проектная группа. Выполняют задание учителя в малых группах. 2.3.3. Онлайн-группа. Знакомятся с материалами, размещенными на сайте blendedlearning.uz, решают задачи и тесты. 2.4. Развивают навыки по предмету
Этап 3. Предурачная работа	Вне аудитории	3.1. Дает самостоятельное задание по теме. 3.2. Следующая новая тема дается в качестве домашнего задания	3.1. В рамках темы получают задание, данное на сайте blendedlearning.uz. 3.2. Готовятся к новой теме

К экспериментальной работе были привлечены 323 студента, обучающихся в этих вузах, которые были целенаправленно разделены на экспериментальные (164 человека) и контрольные (159 человек) группы.

В табл. 2 представлены результаты статистического анализа.

Была построена диаграмма, соответствующая этим выборам (рис. 3).

Эксперименты показали, что занятия, организованные на основе модели образовательного процесса «Перевернутое обучение», повышали творческие способности и творческое мышление уча-

щихся, укрепляли их знания, умения и навыки, повышали интерес учащихся к науке.

В результате использования данного метода отмечалось увеличение объема получаемой информации, а студенты становились активными, ответственными, самостоятельными, лучше усваивали предложенный материал, свободно общались друг с другом. Учитель больше не боится, что не успеет вовремя объяснить новый материал на уроке. Он переходит от роли лектора к уровню советника для студентов. Студентам предлагается активно участвовать в дискуссиях, создавать презентации и проходить тесты. И учитель, и ученики должны уметь

Таблица 2

Обучение студентов в постэкспериментальный период

Чирчикский государственный педагогический университет											
Группа	2	3	4	5	Общий:	средний	дисперсия	Коэффициент вариации	Доверительный интервал	χ^2 Статистическое значение Критическое значение	Эффективность
Экспериментальная	0	15	24	15	54	4,08	0,48	17 %	3,9–4,26	16,41	1,13
Контрольная	1	29	14	8	52	3,53	0,59	21 %	3,32–3,74	7,815	
Резюме	Гипотеза N1 принята										
Ферганский государственный университет											
Экспериментальная	0	12	29	15	56	4,06	0,48	17 %	3,88–4,24	14,66	1,13
Контрольная	1	27	19	8	55	3,58	0,62	22 %	3,39–3,77	7,815	
Резюме	Гипотеза N1 принята										
Гулистанский государственный университет											
Экспериментальная	0	12	26	16	54	4,04	0,69	16 %	3,87–4,21	14,11	1,128
Контрольная	1	26	16	9	52	3,57	0,79	22 %	3,37–3,77	7,815	
Резюме	Гипотеза N1 принята										



Рис. 3

пользоваться электронными ресурсами. Прежде чем преподаватель приступит к записи своих лекций, по мнению основоположников этого метода, он должен пройти недельный курс записи, а затем работать с ними (лекциями). Подбор подходящих лекций из Интернета следует осуществлять на более позднем этапе, поскольку на начальном этапе студенты должны привыкнуть к аудиозаписям своего преподавателя [18].

Заключение

Предлагаемая образовательная модель позволяет коренным образом перестроить образовательный процесс в соответствии с особенностями нового поколения учащихся и новыми формами социального общения в сети Интернет. Это дает дополнительные возможности руководству вуза для оптимизации образовательного процесса без потери качества.

Использование технологии смешанного обучения обеспечивает активное участие учащихся в образовательном процессе, рациональное использование учебного времени. Повышается интерактивность обучения, работа с большим количеством реальных электронных ресурсов положительно влияет на учебный процесс.

Таким образом, смешанное обучение в непрерывном образовании теперь эффективно как для учащихся, так и для преподавателей. Данная технология позволяет создать условия для активной учебной деятельности студента, оптимизировать затраты времени преподавателя и повысить эффективность учебного процесса.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Valiathan P. Blended Learning Models // American Society for Training & Development, 2002. URL: <https://purnima-valiathan.com/wp-content/uploads/2015/09/Blended-Learning-Models-2002-ASTD.pdf> (дата обращения: 10.11.2022).
2. Kintu M. J., Zhu C., Kagambe E. Blended learning effectiveness: the relationship between student characteristics, design features and outcomes // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2017. P. 8–9. URL: <https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41239-017-0043-4> (дата обращения: 20.11.2022).
3. Кун К. E-Learning – электронное обучение // Информатика и образование. 2007. № 6. С. 16–18.
4. Clarc D. Blended Learning // CEO Epic Group plc, 52 Old Stein, Brighton BN1 1NH, 2003. P. 23.
5. Долгова Т. В. Смешанное обучение – инновация XXI века // Интерактивное образование: информационно-публицистический журнал. URL: <https://interactiv.su/2017/12/31/смешанное-обучение-инновация-xxi-века> (дата обращения: 15.12.2022).
6. Стариченко Б. Е., Семенова И. М., Слепухин А. В. О соотношении понятий электронного обучения в высшей школе // Педагогический журнал Башкортостана. 2014. № 9. С. 51–68.
7. Костина Е. В. Модель смешанного обучения (Blended Learning) и ее использование в преподавании иностранных языков // Известия высших учебных заведений. 2010. № 2 (1). С. 141.
8. Велединская С. Б., Дорофеева М. Ю. Смешанное обучение: технология проектирования учебного процесса // Открытое и дистанционное образование. 2015. № 58. С. 20–27.
9. Медведева М. С. Формирование готовности будущих учителей к работе в условиях смешанного обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2015. 31 с.
10. Ломоносова Н. В. Система смешанного обучения в условиях информатизации высшего образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2018. 28 с.
11. Андреева Н. В., Рождественская Л. В., Ярмахов Б. Б. Шаг школы в смешанное обучение. М.: Буки Веди, 2016. С. 15.
12. Фомина А. С. Смешанное обучение в вузе: институциональный, организационно-технологический и педагогический аспекты // Теория и практика общественного развития. 2014. № 21. С. 272–274.
13. Babaxodjaeva L. G. Talabalarning pedagogik kompetentligini rivojlantirish jarayonida aralash ta'lim modelini joriy etishning nazariy va amaliy asoslari: avtoreferat dis. ... dok. ped. nauk. Tashkent, CHDPU, 2021. 16 b.
14. Борзова Т. А. Принципы организации СРС первого курса в технологии «Перевернутый класс» // Высшее образование в России. 2018. № 8–9 (27). С. 80–88.
15. Тихонова Н. В. Технология «Перевернутый класс» в вузе: потенциал и проблемы внедрения // Казанский педагогический журнал. 2018. № 2 (127). С. 74–79.
16. Крылова Е. А. Технология смешанного обучения в системе высшего образования // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2020. Вып. 1 (207). С. 86–93. DOI: 10.23951/1609-624X-2020-1-86-93
17. Кузьмина Т. В. Студент в среде E-learning. М.: Моск. гос. ун-т экономики, статистики и информатики, 2008. 62 с.
18. Стадникова В. Н., Паптян Т. Г. Современные информационные технологии и модель «Перевернутого класса» // Высокие технологии и инновации в науке: сб. избр. ст. междунар. науч. конф. СПб.: ГНИИ «Нацразвитие», 2020. С. 55–59.

References

1. Valiathan P. Blended Learning Models. *American Society for Training & Development*, 2002. URL: <https://purnima-valiathan.com/wp-content/uploads/2015/09/Blended-Learning-Models-2002-ASTD.pdf> (accessed 10 November 2022).
2. Kintu M. J., Zhu C., Kagambe E. Blended learning effectiveness: the relationship between student characteristics, design features and outcomes. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 2017, pp. 8–9. URL: <https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41239-017-0043-4> (accessed 20 November 2022).
3. Kun K. E-Learning – elektronnoye obucheniye [E-Learning – electronic training]. *Informatika i obrazovaniye*, 2007, no. 6, pp. 16–18 (in Russian).
4. Clarc D. *Blended Learning*. CEO Epic Group plc, 52 Old Stein, Brighton BN1 1NH, 2003. P. 23.
5. Dolgova T. V. Smeshannoye obucheniye – innovatsiya XXI veka [Blended learning – the innovation of the XXI of the century]. *Interaktivnoye obrazovaniye: informatsionno-publitsisticheskiy zhurnal* (in Russian). URL: <https://interactiv.su/2017/12/31/smeshannoye-obucheniye-innovatsiya-xxi-veka/> (accessed 15 December 2022).

6. Starichenko B. E., Semenova I. M., Slepukhin A. V. O sootnoshenii ponyatiy elektronnoy obucheniya v vysshey shkole [On the relationship between the concepts of e-learning in higher education]. *Pedagogicheskiy zhurnal Bashkortostana – Pedagogical Journal of Bashkortostan*, 2014, no. 9, pp. 51–68 (in Russian).
7. Kostina E. V. Model' smeshannogo obucheniya (Blended Learning) i eye ispol'zovaniye v prepodavanii inostrannykh yazykov [Blended learning model (Blended Learning) and its use in teaching foreign languages]. *Izvestiya vysshikh uchebnykh zavedeniy*, 2010, no. 2 (1), pp. 141 (in Russian).
8. Veledinskaya S. B., Dorofeyeva M. Yu. Smeshannoye obucheniye: tekhnologiya proektirovaniya uchebnogo protsessa [Blended learning: learning process design technology]. *Otkrytoye i distantsionnoye obrazovaniye*, 2015, no. 58, pp. 20–27 (in Russian).
9. Medvedeva M. S. *Formirovaniye gotovnosti budushchikh uchiteley k rabote v usloviyakh smeshannogo obucheniya. Avtoref. dis. kand. ped. nauk* [Formation of readiness of future teachers to work in conditions of blended learning. Abstract of thesis cand. ped. sci.]. Nizhniy Novgorod, 2015. 31 p. (in Russian).
10. Lomonosova N. V. *Sistema smeshannogo obucheniya v usloviyakh informatizatsii vysshego obrazovaniya. Avtoref. dis. kand. ped. nauk* [The system of blended learning in terms of informatization of higher education. Abstract of thesis cand. ped. sci.]. Moscow, 2018. 28 p. (in Russian).
11. Andreyeva N. V., Rozhdestvenskaya L. V., Yarmakhov B. B. *Shag shkoly v smeshannoye obucheniye* [The school's move into blended learning]. Moscow, Buki Vedi Publ., 2016. 15 p. (in Russian).
12. Fomina A. S. Smeshannoye obucheniye v vuze: institutsional'nyy, organizatsionno-tekhnologicheskiy i pedagogicheskiy aspekty [Blended learning at the university: institutional, organizational, technological and pedagogical aspects]. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya – Theory and Practice of Social Development*, 2014, no. 21, pp. 272–274 (in Russian).
13. Babakhodjayeva L. G. *Talabalarning pedagogik kompetentligini rivojlantirish jarayonida aralash ta'lim modelini joriy etishning nazariy va amaliy asoslari. Aftoref. dis. dokt. ped. nauk* [Theoretical and practical foundations of the introduction of the blended learning model in the process of developing the pedagogical competence of students. Abstract of thesis doc. ped. sci.]. Tashkent, CHDPU, 2021. 16 p.
14. Borzova T. A. Printsipy organizatsii SRS pervogo kursa v tekhnologii "Perevernutyy klass" [The principles of organization of the first-year IWS in the "Flipped Classroom" technology]. *Vysheye obrazovaniye v Rossii – Higher Education in Russia*, 2018, no. 8-9 (27), pp. 80–88 (in Russian).
15. Tikhonova N. V. Tekhnologiya "Perevernutyy klass" v vuze: potentsial i problemy vnedreniya ["Flipped classroom" in the university: potential and problems of implementation]. *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal – Kazan Pedagogical Journal*, 2018, no. 2 (127), pp. 74–79 (in Russian).
16. Krylova E. A. Tekhnologiya smeshannogo obucheniya v sisteme vysshego obrazovaniya [Blended learning technology in higher education]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2020, vol. 1 (207), pp. 86–93 (in Russian). DOI: 10.23951/1609-624X-2020-1-86-93
17. Kuz'mina T. V. *Student v srede E-learning* [Student in environment E-learning]. Moscow, MESI Publ., 2008. P. 62 (in Russian).
18. Stadnikova V. N., Papyan T. G. Sovremennyye informatsionnyye tekhnologii i model' "Perevernutogo klassa" [Modern Information Technology and the Flipped Classroom Model]. *Vyskiye tekhnologii i innovatsii v nauke: sbornik izbrannykh statey Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii* [High technologies and innovations in science: a collection of selected articles of the International scientific conference]. Saint Petersburg, GNII "Natsrazvitiye" Publ., 2020. Pp. 55–59 (in Russian).

Информация об авторе

Алламова Ш. Ш., преподаватель, Чирчикский государственный педагогический университет (пр. Амира Темура, 104, Чирчик, Узбекистан, 111700).

Information about the author

Allamova Sh. Sh., Lecturer, Chirchik State Pedagogical University (pr. Amira Temura, 104, Chirchik, Uzbekistan, 111700).

Статья поступила в редакцию 10.01.2023; принята к публикации 01.08.2023

The article was submitted 10.01.2023; accepted for publication 01.08.2023

УДК 378

<https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-5-121-128>

Опыт апробации алгоритма профилирования информационных рисков у студентов

Варвара Александровна Петрова¹, Елена Александровна Энгель²

Тюменский индустриальный университет, Тюмень, Россия

¹ kha-varya@yandex.ru

² engelkind@mail.ru

Аннотация

Информационная безопасность оказывается существенным требованием к личности для ее уверенной ориентации в информационных потоках. Необходимость освоения способов противостояния информационным рискам с позиции собственных ценностных установок является критерием развития личности и ее успешной социализации.

Цель – представить поэтапную реализацию текстовой деятельности для освоения студентами неязыкового вуза способов противостояния информационным рискам.

В исследовании использовался анализ литературы по проблеме развития теории и практики образования в области информационной безопасности, организации работы текстовой деятельности на основе методов педагогической герменевтики. Материалом исследования послужили смыслообразующие тексты, соответствующие тематике занятия. Представлены методы для реализации комплекса заданий на основе текстовой деятельности для развития личностных ресурсов у студентов. Проведен методический эксперимент по освоению способов парирования информационным рискам.

Приведены примеры заданий для организации поэтапной работы с текстами на основе алгоритма профилирования информационных рисков у студентов с учетом конечной цели, ориентированной на развитие личностных ресурсов. Описываемый алгоритм, включающий герменевтические и деятельностные методы, основан на четырех взаимосвязанных этапах (мотивационном, аналитико-оценочном, проектировочном, рефлексивном) реализации механизмов смыслообразования и интерпретации. Потенциал данных методов рассматривается в контексте дисциплин гуманитарного цикла с использованием смыслообразующих текстов, связанных с социальным контекстом. Раскрыты особенности организации текстовой деятельности в рамках предложенного алгоритма. Предложены критерии отбора текстов. Для диагностики уровня сформированности структурно-содержательных компонентов развития личностных ресурсов разработаны критерии оценки. По итогам апробации алгоритма было проведено пилотажное исследование в рамках рассмотренной на занятии темы. В результате было установлено, что требуется дальнейшее развитие способностей студентов противостоять рискам и быть устойчивыми к их воздействию. Предложенный алгоритм был апробирован на базе Тюменского индустриального университета.

Поэтапная реализация текстовой деятельности с целью освоения способов парирования информационным рискам способствует развитию способности у студентов осмысленно воспринимать, интерпретировать, оценивать информацию за счет актуализации приобретенного опыта. Освоение данных способов можно проводить не только во время практических занятий, но и во внеурочное время. Эффективность реализованного алгоритма обусловлена герменевтическими и деятельностными методами с использованием смыслообразующих текстов.

Ключевые слова: *информационная безопасность личности, личностный ресурс, информационный риск, противостояние риску, смыслообразование*

Для цитирования: Петрова В. А., Энгель Е. А. Опыт апробации алгоритма профилирования информационных рисков у студентов // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2023. Вып. 5 (229). С. 121–128. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-5-121-128>

Experiment of the algorithm of information risk prevention among students

Varvara A. Petrova¹, Elena A. Engel²

Industrial University of Tyumen, Tyumen, Russian Federation

¹ kha-varya@yandex.ru

² engelkind@mail.ru

Abstract

Information security turns out to be a person's essential requirement for a confident orientation in information content. The need to master ways of information risk resistance on the base of one's own value attitudes is a factor for the person development and successful socialization.

The aim of the article is to present a step-by-step realization of textual activity for students of a non-linguistic university to master ways of information risk resistance.

The research is based on the analysis of literature on the development of theory and educational practice on information security, and the textual activity realization based on the methods of pedagogical hermeneutics. The meaning-forming texts selected according to the teaching content in the discipline are used as the material. The methods for realization of the set of tasks based on text activities aimed at the students' personal resource development are presented. The methodical experiment used for leaning ways of information risk resistance was carried out.

The examples of the exercises organizing the step-by-step students' work with texts based on the algorithm of information risk prevention oriented at personal resource development are given. The described algorithm including hermeneutical and activity methods is based on four interrelated stages (motivational, analytical-evaluative, design, reflexive) to implement the mechanisms of meaning formation and interpretation. Given methods are considered at the humanity disciplines using the meaning-forming texts related to the social context. The features of the textual activity organization of the proposed algorithm are revealed. The article introduces the criteria of the text selection. Three assessment criteria were developed to diagnose the level of personal information security formation. Based on the results of algorithm testing, a pilot study was conducted on the topic discussed during the lesson. It was found that the further development of students' abilities to withstand risks and be resistant to their impact is required. The designed algorithm was tested on the base of the Tyumen Industrial University.

The implementation of the textual activity aimed to master ways of information risk resistance contributes to the development of students' ability to perceive meaningfully, interpret and evaluate information by the actualization of the gained experience. The leaning of these methods can be carried out not only during the lesson, but also during extracurricular time. The effectiveness of the implemented algorithm is due to hermeneutic and activity approaches using meaning-forming texts.

Keywords: *personal information security, personal resources, information risk, risk resistance, meaning formation*

For citation: Petrova V. A., Engel E. A. Opyt aprobatsii algoritma profilaktirovaniya informatsionnykh riskov u studentov [Experiment of the algorithm of information risk prevention among students]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2023, vol. 5 (229), pp. 121–128 (in Russ.). <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-5-121-128>

Введение

Интернет-пространство считается необходимым условием для поддержания статуса социальной и профессиональной сфер деятельности современного человека. Потребность быть в курсе событий и владеть информацией является фактором, влияющим на поведение личности. Разработка педагогических мер по регулированию этого поведения и взаимодействия личности с информационной средой актуальна на всех возрастных этапах. Но возникает противоречие между требованиями, предъявляемыми к личности в нормативных документах («Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» [1]), и содержанием обучения, что ставит вопрос о необходимости подготовки личности к противостоянию информационным рискам (умение осмысленно воспринимать, критически анализировать и оценивать информационный контент). Так, по мнению В. П. Полякова, «обучение информационной безопасности должно быть построено на идее о формировании информационной культуры на всех этапах образования, что повысит качество жизни будущей профессиональной деятельности» [2, с. 66]. Чувство безопасности обеспечивает «базовую за-

щищенность личности» [3, с. 10]. А. В. Дроздова считает, что безопасность личности – это «некая жизненно важная среда обитания человека (своеобразная «экология личности»), где происходит защита суверенитета личности, границ ее субъективности и ценностей, где личность способна принимать оптимальные для себя решения и отстаивать свою жизненную позицию» [4, с. 60]. Для юношеского возраста (18–24-летние) исключить влияние информации на личность не представляется возможным в силу нерегулируемости информационных потоков, коммуникации со сверстниками в режиме нон-стоп и онлайн-статуса. Так, по данным опросов Всероссийского центра изучения общественного мнения в 2020 г., среди молодежи от 18 до 24 лет доля ежедневных пользователей превышает 95 % [5]. Увеличение числа пользователей сопровождается развитием интернет-ресурсов, где источниками информации становятся социальные сети, блоги, мессенджеры, аналитические сайты, оказывающие влияние на «формирование жизненных планов и целей, стремление к самореализации, личной идентичности, завершение формирования Я-концепции у молодого поколения» [6, с. 15]. Подверженность потенциальным рискам

возрастает в силу виртуальной свободы, иллюзии безопасности и доверительности, жажды новых обстоятельств и ощущений, излишней самоуверенности и недооценки опасностей. Поверхностное отношение к информации, клиповость мышления не позволяют уделить должного внимания таким угрозам, как скрытые или искаженные смыслы, фейковые знания, псевдоистины, квазисоциумы, провокаторы и пранкеры. С. А. Бешенков отмечает, что манипуляции человеческим сознанием возможны за счет неструктурированных данных, создающих искаженные образы реальности [7, с. 39]. Исключительно сильное влияние информации на позитивное развитие личности объясняется направленностью именно на эмоционально-чувственную сферу человека, на мировосприятие, систему представлений о мире, обществе и личности, коммуникативную компетентность, познавательное и личностное развитие, поведение, формирование установок толерантного сознания [8, с. 39]. Все существующие риски можно разделить на четыре категории: контентные, коммуникационные, потребительские, технические и риски интернет-зависимости [9]. Отрицательное влияние информации на формирование личности и здоровья подталкивает к проведению исследований и выявлению новых видов рисков и понятий (угрозы «интернет-маркетинга», «кибераддикция», «киберхарассмент», «киберсоциализация») [10]. А. Л. Еремин предпринял попытку выделить «информационную гигиену» в специальный раздел науки и ввел термины «информационная резистентность» (устойчивость организма к действию информационных факторов) и «информационная реактивность» (свойство организма отвечать изменением жизнедеятельности на информационные воздействия) [11, с. 153]. Но невозможно ограничиться обеспечением безопасности в среде вуза только лишь за счет технических средств. В образовательной среде вуза, помимо традиционных технологий защиты сетей, существуют «специфические технические и организационные меры» [12]. Изучая вопрос готовности личности к обеспечению безопасности, «...ученые в своих работах как бы априори считают, что студенты владеют способами и приемами интеллектуальной деятельности, и акценты делают на развитие умения работать при помощи информационно-коммуникационных технологий» [13]. Таким образом, развитие умений поиска, анализа и оценки информации остается без должного внимания.

Материал и методы

В ходе исследования использовался анализ научно-методической литературы по вопросам общей теории и философии безопасности; развития

теории и практики образования в области информационной безопасности; влияния информации на личность; организации работы текстовой деятельности на основе методов педагогической герменевтики.

Материалом исследования послужили смыслообразующие тексты, соответствующие тематике занятия по дисциплине «Иностранный язык» и отвечающие критериям отбора, разработанным в ходе теоретико-практического осмысления. Проведен эксперимент с целью апробации поэтапного комплекса заданий на основе текстовой деятельности, в результате которой происходит освоение способов противостояния информационным рискам у студентов. В исследовании принимали участие студенты первого курса Тюменского индустриального университета направления «Экономика сервисного предприятия». Методами исследования выступили опрос, наблюдение, анкетирование с комбинацией открытых и закрытых вопросов.

Результаты и обсуждение

Теоретический анализ позволил нам сделать вывод, что обеспечение информационной безопасности студентов вуза возможно за счет двух факторов: ресурсов личности и условий среды. Но именно опора на развитие ресурсов личности позволяет обеспечить безопасность. Для молодого поколения среди необходимых ресурсов можно выделить базовые умения: ориентироваться в информационном пространстве, критически воспринимать и оценивать получаемую информацию, отсеивать недостоверные и неавторитетные источники, подвергать сомнению интернет-источники и контент, самостоятельно принимать решения и конструктивно действовать в ситуации риска. Устойчивая готовность личности к противостоянию информационным рискам становится предпосылкой для успешной деятельности.

Совокупность основных подходов к процессу формирования информационной безопасности и перечисленные выше личностные ресурсы позволяют раскрыть сущность определения «*информационная безопасность личности*» (ИБЛ) — это готовность личности противостоять информационным рискам с позиции собственных ценностных установок, характеризующаяся умениями осмысленно воспринимать, интерпретировать, оценивать информацию за счет актуализации приобретенного опыта. Освоение студентами способов противостояния рискам на основе личностных ресурсов позволяет выделить структурно-содержательные компоненты формирования ИБЛ: а) *когнитивный* (знания возможных информационных рисков, воздействий, негативных последствий);

б) *аксиологический* (умение аргументировать свою ценностно-смысловую позицию); в) *коммуникативно-деятельностный* (умения действовать по образцу при решении типовых проблемных ситуаций, навыки самостоятельного принятия решений в нестандартных ситуациях).

Задача исследования ставится таким образом, что механизм формирования ИБЛ за счет развития личностных ресурсов осуществляется на основе деятельностного подхода, идей смыслообразования (Е. Г. Белякова) [14] и герменевтических процедур, таких как восприятие, интерпретация, актуализация смысла и создание «встречных текстов». Перечисленные процедуры работы с текстом необходимо дополнять «актуализацией жизненного опыта» студентов с целью «активизации эмоционально насыщенной и личностно мотивированной рефлексивной деятельности» [15]. Развитие личностных ресурсов ИБЛ происходит в процессе восприятия, интерпретации, осмысления, обобщения текстов, рефлексии результатов полученной информации и пережитого опыта, актуализации моделей поведения, трансформации смыслов в ценностную позицию. В процессе теоретико-практического осмысления нами был разработан алгоритм профилирования информационных рисков у студентов с учетом закономерности осмысления информации в ходе смыслообразования и последовательности процедур работы с текстом. Необходимо выделить ряд особенностей для работы с данным алгоритмом. Основными инструментами занятий являются тексты (вербальные, невербальные). Организация текстовой деятельности осуществляется на четырех взаимосвязанных этапах реализации механизмов смыслообразования и интерпретации: мотивационный, аналитико-оценочный, проектировочный, рефлексивный этапы (табл. 1). Потенциал используемых герменевтических и деятельностных методов рассматривается в контексте дисциплин гуманитарного цикла с использованием смыслообразующих текстов. Опора на контекстный подход (А. А. Вербицкий), где «контекст играет важнейшую смыслообразующую роль» при восприятии информации [16, с. 42], подразумевает создание для студентов социально ориентированных ситуаций, способствующих продуктивному и осмысленному реагированию на информационный риск. Особенно эффективными текстами с точки зрения мотивационного потенциала для студентов являются интернет-реклама товаров и услуг, сетевые источники информации (изображения, видео), интернет-порталы и сообщества.

Таким образом, содержание и характер учебных текстов должны отвечать следующим требованиям: 1) содержать потенциальные риски; 2) описы-

вать проблемную ситуацию; 3) отражать действительность; 4) погружать студентов в ситуации, доступные для интерпретации; 5) создавать условия для формирования ценностно-смысловой позиции; 6) быть актуальными, вызывать интерес к проблеме. Используемые методы (построение диалога, эвристическая беседа, создание творческих текстов, анализ конкретных ситуаций, работа над проектами) позволяют стимулировать процесс межличностного взаимодействия студентов, преодолеть возникшие проблемы восприятия, понимания и осмысления информации, выразить свою ценностно-смысловую позицию, расширить контексты осмысления проблемы, интегрировать полученные знания, использовать навыки исследовательской деятельности. Этапы профилирования информационных рисков реализуются на занятиях систематически на протяжении курса учебной дисциплины. Для иллюстрации содержания этапов профилирования рисков рассмотрим апробацию предложенного алгоритма на примере аудиторного занятия по иностранному языку на тему «Манипуляция в Интернете» на базе Тюменского индустриального университета направления «Экономика сервисного предприятия».

На первом, мотивационном, этапе активизация опыта и пробуждение интереса способствуют созданию продуктивной деятельности, подготавливают студентов к актуализации опорных знаний, восприятию и освоению учебных текстов. Мотивационную функцию могут выполнять эвристическая беседа, задания на поиск закономерностей, проблемные ситуации и вопросы, в которых сталкиваются противоречия, устанавливаются причинно-следственные связи. Для активизации интереса целесообразно использовать интерактивный материал, задавать личностно направленные вопросы, например, «Можете ли вы с уверенностью сказать, что никогда не подвергались манипуляции? Можете ли вы утверждать, что сами никогда не пытались манипулировать? Какими эмоциями может апеллировать манипулятор? Вспомните похожую ситуацию из вашего опыта».

На втором, аналитико-оценочном, этапе студенты знакомятся с текстом «Манипуляция – упаковка смыслов и образов». С целью раскрытия субъективных смыслов, выявления ценностной позиции выполняются задания, ориентированные на понимание и интерпретацию текста. В ходе эвристической беседы проводится обсуждение механизмов манипуляций, целевой аудитории и сфер воздействия данного явления. Дальнейшая работа с текстом строится в виде обсуждения, открытого выражения своего мнения, оценки опасностей и последствий открытости и доверительности в социальных сетях, мессенджерах.

Таблица 1

Алгоритм профилирования информационных рисков у студентов

Этап	Цель	Содержание	Процедуры	Приемы и методы	Деятельность преподавателя	Деятельность студента	Иллюстративный материал
Мотивационный	Формирование мотивации, выявление имеющихся знаний	Актуализация смыслов в жизненном опыте студентов, проверка и оценка знаний	Восприятие	Эвристическая беседа, проблемный вопрос, формулирование гипотезы	Постановка цели и задач занятия, обозначение плана предстоящей работы на занятии, постановка вопросов, направленных на актуализацию опыта	Высказывания на основе личного опыта	Видеофрагмент, презентация
Аналитический	Овладение новыми знаниями, мотивами, целями	Анализ и осмысление текста	Оценка и интерпретация	Информационный текст, эвристическая беседа, письменная инструкция, открытая дискуссия	Организация самостоятельной работы студентов, постановка вопросов на проявление смысла текста; даются задания, рекомендации с целью предупреждения трудностей в ходе практических задач; поясняются условия и правила	Ознакомление с текстом, его обсуждение	Тексты, содержащие ситуации информационного риска, инструктаж, вопросы для дискуссии: «Какая угроза? Возможные последствия? Варианты моделей поведения?»
Проектировочный	Расширение полученного знания, мотивов и целей, трансформация приобретенных смыслов в личную ценностно-смысловую позицию	Поиск и проектирование продуктивных моделей поведения	Актуализация приобретенного смысла	Дискуссия, проект, деловая и ролевая игра	Организация, контроль и оценка деятельности студентов	Применение знаний в практической деятельности, принятие коллективного решения, оценка мотивов и целей	Создание ситуаций смыслового выбора, анализ смыслов и моделей поведения
Рефлексивный	Кристаллизация ценностно-смысловой позиции, реализация личностных смыслов в создании текстов	Обсуждение итогов	Создание авторского повествования	Написание эссе	Оценка работы студентов, подведение результатов деятельности	Оценка своей информационной безопасности на основе достигнутых ценностных ориентиров	Эссе «Как изменилось ваше мнение, решение проблемы?», «Согласны ли вы с утверждением...?», «Как вы действуете в реальной жизни?»

На третьем, проектировочном, этапе имитационное моделирование ситуации смыслового выбора позволяет расширить осмысление контекста и в форме групповой деятельности (дискуссия, проект, деловая и ролевая игра) трансформировать приобретенные смыслы в ценностно-смысловую позицию. Дальнейшее обсуждение ведется в форме круглого стола, где предлагается расширить проблематику потенциальных угроз, связанных с разглашением личной информации, доверительного отношения к квазисоциуму и несоблюдением основ безопасного поведения в социальных сетях, мессенджерах. Результаты обсуждения записываются в таблицу. Студенты делятся на две команды, задача каждой состоит в дополнении таблицы возможными угрозами, методами информационной

самозащиты и правилами поведения в мессенджерах, что позволяет спроектировать возможные модели поведения.

На четвертом, рефлексивном, этапе с целью кристаллизации приобретенных смыслов, повторного осмысления, самоанализа и самооценки деятельности результаты деятельности обобщаются в виде авторского эссе, где студенты выражают свою ценностную позицию по ряду вопросов, например: «Изменилось ли ваше отношение к безопасности в Интернете после прошедшей дискуссии? Определите, какой эффект вы бы получили, используя основы информационной гигиены? Какие именно базовые правила вы используете? На каких принципах манипулирования сознанием людей построены тактики? Всегда ли высокий уровень открыто-

сти и доверительности в социальных сетях является лучшим способом восполнить нехватку коммуникации?»).

Предложенный нами алгоритм профилирования информационных рисков позволяет создать необходимые условия для погружения в ситуацию, способствующую активизации эмоционального состояния, анализу ценностей, актуализации приобретенных смыслов и личного опыта. На начальном этапе формирования ИБЛ используемые виды деятельности на занятиях помогают фиксировать уже имеющиеся у студентов определенные способности, знания, умения, навыки. Для диагностики уровня сформированности ИБЛ (репродуктивный, ситуативно-продуктивный, творческий) могут быть использованы: анкетирование, самостоятельный анализ выполненного задания, тестовые задания, анализ практических работ, результаты проектной деятельности, задания для выполнения. Опираясь на структурно-содержательные компоненты ИБЛ, были выделены три критерии: *осведомленность* (знания информационной базы: различные виды рисков, их влияние на эмоции и здоровье человека, последствия негативных информационных воздействий, правила безопасности; способность распознавать фейковые знания); *продуктивность решения* в ситуации информационного риска (навыки принятия решений в ситуации информационного риска); *ценностная опосредованность восприятия риска* (умение распознавать ситуацию риска, аргументировать ценностную позицию).

По результатам апробации алгоритма в целом была установлена положительная динамика осведомленности студентов по проблеме манипуляций. Так, в поисковом исследовании мы оценили уровень сформированности ИБЛ студентов в рамках рассмотренной на занятии темы (в исследовании приняли участие 46 студентов первого курса Тюменского индустриального университета). По результатам анализа экспертной оценки были получены следующие данные: репродуктивный уро-

вень – 53 % студентов, ситуативно-продуктивный – 35 %, творческий – 12 %. Выяснилось, что студенты демонстрируют определенные знания проблемы информационных рисков, в некоторой степени способны применять свои знания практически, давать оценки ситуациям, обозначать свою позицию. Но прослеживается подверженность манипулятивному влиянию, отсутствие устойчивой готовности противостоять рискам, в некоторых ситуациях студенты не способны уверенно отстаивать свою ценностную позицию. Таким образом, проведенное исследование показало, что сформированные на данном этапе структурно-содержательные компоненты личностных ресурсов у большинства студентов не могут обеспечить необходимую защиту от вредного контента и снизить существующую возможность негативного воздействия на личность. Можно утверждать, что это требует дальнейшего развития способностей студентов противостоять рискам и быть устойчивыми к их воздействию.

Заключение

Предложенный алгоритм профилирования рисков на основе герменевтической интерпретации текстов может быть использован для создания условий отработки и развития способностей противостоять негативным информационным воздействиям, анализировать существующие меры и правила безопасности в области парирования рисков. Результатом обучения является личность, обладающая рядом специальных умений, таких как восприятие и критическая оценка информационного контента, выявление рисков, проектирование своей деятельности информационного характера. Освоение способов парирования рискам можно проводить не только во время практических занятий, но и во внеурочное время, включая студентов в совместную проектную творческую деятельность, что позволит применить полученные умения и в большей степени реализовать свой личностный потенциал.

Список источников

1. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. URL: <http://council.gov.ru/media/files/41d536d68ee9fec15756.pdf> (дата обращения: 06.12.2022).
2. Поляков В. П., Романенко Ю. А. Педагогическое сопровождение вопросов информационной безопасности личности в отечественном образовании // Труды международного симпозиума «Надежность и качество». Пенза: Пензенский гос. ун-т, 2018. Т. 1. С. 64–67.
3. Зинченко Ю. П. Психология безопасности как социально-системное явление // Вестник Московского университета. Серия 14. 2011. № 4. С. 4–11.
4. Дроздова А. В. Воздействие рекламы на безопасность личности в современном информационном обществе: социально-психологический аспект // Вестник Московского университета. Серия 14. 2011. № 4. С. 58–65.
5. Всероссийский центр изучения общественного мнения. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/personalnye-dannye-v-internete-ugroza-utechki-i-kak-s-nei-borotsja> (дата обращения: 25.10.2022).
6. Басанова Т. А. Представления студентов вуза об информационно-психологической безопасности и пути их трансформации: автореф. ... дис. канд. психол. наук. Ставрополь, 2007. 24 с.

7. Развитие информатизации образования в школе и педагогическом вузе в условиях обеспечения информационной безопасности личности / С. А. Бешенков, Я. А. Ваграменко, В. А. Касторнова, О. А. Козлов, Э. В. Миндзаева, И. Ш. Мухаметзянов, В. П. Поляков, И. В. Роберт, В. И. Сердюков, Т. Ш. Шихнабиева, Г. Ю. Яламов. М.: ФГБНУ «ИУО РАО», 2018. 107 с.
8. Карабанова О. А. Критерии оценки состояния информационной безопасности детей и подростков. URL: https://rkn.gov.ru/docs/Razdel_5.pdf (дата обращения: 26.11.2022).
9. Солдатова Г. У., Шляпников В. Н., Журина М. А. Эволюция онлайн-рисков: итоги пятилетней работы линии помощи «Дети Онлайн» // Консультативная психология и психотерапия. 2015. № 3. С. 50–66.
10. Плешаков В. А. Теория киберсоциализации человека / под ред. А. В. Мудрика. М.: МПГУ: Homo Cyberus, 2011. 400 с.
11. Еремин А. Л. Ноогенез и теория интеллекта. Краснодар: Советская Кубань, 2005. 356 с.
12. Сафиуллина Л. Х. Информационная безопасность и защита авторских прав в рамках проектирования цифровой образовательной среды инженерного вуза // Управление устойчивым развитием. 2021. № 1 (32). С. 97–102.
13. Ульянова М. В. Информационная компетентность студентов как условие формирования информационной безопасности личности // Методическое сопровождение педагогического процесса в медицинском вузе в условиях реализации компетентностного подхода: материалы учеб.-метод. конф. для преподавателей высшей школы. Хабаровск: Дальневост. гос. мед. ун-т, 2020. С. 108–112.
14. Белякова Е. Г. Смыслообразование в педагогическом взаимодействии: автореф. ... дис. д-ра пед. наук. Тюмень, 2009. 50 с.
15. Закирова А. Ф. Методы педагогической герменевтики как средства гуманитаризации педагогического знания // Образование и наука. 2008. № 1. С. 3–13.
16. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М., 1991. 207 с.

References

1. *Strategiya razvitiya vospitaniya v Rossiyskoy Federatsii na period do 2025 goda* [Strategy for the development of education in the Russian Federation for the period up to 2025] (in Russian). URL: <http://council.gov.ru/media/files/41d536d68ee9fec15756.pdf> (accessed 6 December 2022).
2. Polyakov V. P., Romanenko Yu. A. Pedagogicheskoye soprovozhdeniye voprosov informatsionnoy bezopasnosti lichnosti v otechestvennom obrazovanii [Pedagogical support of personal information security issues in domestic education]. *Trudy Mezhdunarodnogo simpoziuma "Nadezhnost' i kachestvo"* [Proceedings of the International Symposium "Reliability and Quality"]. Penza, Penza State University Publ., no. 1, 2018, pp. 64–67 (in Russian).
3. Zinchenko Yu. P. Psikhologiya bezopasnosti kak sotsial'no-sistemnoye yavleniye [Psychology of security as a socio-systemic phenomenon]. *Vestnik Moskovskogo universiteta – Bulletin of the Moscow University*, vol. 14, 2011, no. 4, pp. 4–11 (in Russian).
4. Drozdova A. V. Vozdeystviye reklamy na bezopasnost' lichnosti v sovremennom informatsionnom obshchestve: sotsial'no-psikhologicheskiy aspekt [The impact of advertising on personal security in the modern information society: socio-psychological aspect]. *Vestnik Moskovskogo universiteta – MSU Vestnik*, vol. 14, 2011, no. 4, pp. 58–65 (in Russian).
5. *Vserossiyskiy tsentr izucheniya obshchestvennogo mneniya* [All-Russian Center for the Study of Public Opinion] (in Russian). URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/personalnye-dannye-v-internete-ugroza-utechki-i-kak-s-nei-borotsja> (accessed 25 October 2022).
6. Basanova T. A. *Predstavleniya studentov vuza ob informatsionno-psikhologicheskoy bezopasnosti i puti ikh transformatsii. Avtoref. dis. kand. psikhol. nauk* [University students' ideas about information and psychological security and ways of their transformation. Abstract of thesis cand. of psychol. sci.]. Stavropol, 2007. 24 p. (in Russian).
7. Beshenkov S. A., Vagramenko Ya. A., Kastornova V. A., Kozlov O. A., Mindzaeva E. V., Mukhametzyanov I. Sh., Polyakov V. P., Robert I. V., Serdyukov V. I., Shikhnabiyeva T. Sh., Yalamov G. Yu. *Razvitiye informatizatsii obrazovaniya v shkole i pedagogicheskoye vuz v usloviyakh obespecheniya informatsionnoy bezopasnosti lichnosti* [The development of informatization of education in schools and pedagogical universities in the context of ensuring the information security of the individual]. Moscow, FGBNU "IUO RAO" Publ., 2018. 107 p. (in Russian).
8. Karabanova O. A. *Kriterii otsenki sostoyaniya informatsionnoy bezopasnosti detey i podrostkov* [The criteria for assessing of information security of children and adolescents] (in Russian). URL: https://rkn.gov.ru/docs/Razdel_5.pdf (accessed 26 November 2022).
9. Soldatova G. U., Shlyapnikov V. N., Zhurina M. A. *Evolutsiya onlayn-riskov: itogi pyatiletney raboty Linii pomoshchi "Deti Onlayn"* [Evolution of online risks: results of the five-year work of the Help Line "Children Online"]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya – Counselling Psychology and Psychotherapy*, 2015, no. 3, pp. 50–66 (in Russian).
10. Pleshakov V. A. *Teoriya kibersotsializatsii cheloveka* [Theory of human cybersocialization]. Edited by A. V. Mudrik. Moscow, MPGU; Homo Cyberus Publ., 2011. 400 p. (in Russian).
11. Eremine A. L. *Noogenez i teoriya intellekta* [Noogenesis and the theory of intelligence]. Krasnodar, Sovetskaya Kuban Publ., 2005. 356 p. (in Russian).
12. Safiullina L. Kh. *Informatsionnaya bezopasnost' i zashchita avtorskikh prav v ramkakh proektirovaniya tsifrovoy obrazovatel'noy sredy inzhenernogo vuza* [Information security and copyright protection in the framework of designing a digital educational environment of an engineering university]. *Upravleniye ustoychivym razvitiyem*, 2021, no. 1 (32), pp. 97–102 (in Russian).

13. Ul'yanova M. V. Informatsionnaya kompetentnost' studentov kak usloviye formirovaniya informatsionnoy bezopasnosti lichnosti [Information competence of students as a condition for the formation of personal information security]. In: *Metodicheskoye soprovozhdeniye pedagogicheskogo protsessa v meditsinskom vuze v usloviyakh realizatsii kompetentnostnogo podkhoda: materialy uchebno-metodicheskoy konferentsii dlya prepodavateley vysshey shkoly* [Methodological support of the pedagogical process in a medical university in the context of the implementation of a competence-based approach: materials of an educational and methodological conference for higher school teachers]. Khabarovsk, Far Eastern State Medical University Publ., 2020. Pp. 108–112 (in Russian).
14. Belyakova E. G. *Smysloobrazovaniye v pedagogicheskom vzaimodeystvii. Avtoref. dis. dokt. ped. nauk* [Meaning formation in pedagogical interaction. Abstract of thesis doct. of ped. sci.]. Tyumen, 2009. 50 p. (in Russian).
15. Zakirova A. F. Metody pedagogicheskoy germeneytiki kak sredstva gumanitarizatsii pedagogicheskogo znaniya [Methods of pedagogical hermeneutics as a means of humanitarization of pedagogical knowledge]. *Obrazovaniye i nauka – The Education and Science Journal*, 2008, no. 1, pp. 3–13 (in Russian).
16. Verbitskiy A. A. *Aktivnoye obucheniye v vysshey shkole: kontekstnyy podkhod* [Active learning in higher education: a contextual approach]. Moscow, 1991. 207 p. (in Russian).

Информация об авторах

Петрова В. А., переводчик, Тюменский индустриальный университет (ул. Володарского, 38, Тюмень, Россия, 625000).

Энгель Е. А., старший преподаватель, Тюменский индустриальный университет (ул. Володарского, 38, Тюмень, Россия, 625000).

Information about the authors

Petrova V. A., translator, Industrial University of Tyumen (ul. Volodarskogo, 38, Tyumen, Russian Federation, 625000).

Engel E. A., Senior Lecturer, Industrial University of Tyumen (ul. Volodarskogo, 38, Tyumen, Russian Federation, 625000).

Статья поступила в редакцию 12.01.2023; принята к публикации 01.08.2023

The article was submitted 12.01.2023; accepted for publication 01.08.2023

УДК 378

<https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-5-129-138>

Distance education in the post-COVID-19 era (on the basis of learning the opinions of foreign language teachers)

Olga M. Kozarenko¹, Victoria A. Skakunova²

¹ Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russian Federation,
kozarenko-om@rudn.ru

² Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation, victoria.skakunova@gmail.com

Abstract

The *purpose* of the study is to analyze foreign language teachers' views on distance education (DE) in the period that is defined now as post-COVID period; on the optimal ratio of the online and offline forms of education; on main difficulties while shifting to hybrid format of education; on the changes in quality of life among teachers and in their emotional state.

The anonymous answers of 120 foreign language (FL) teachers served as a basis for the research. They answered questions in the online survey.

It was found 46 % of FL teachers have fully adapted to the distance teaching, but 39 % of the surveyed work remotely with great reluctance. Half of the respondents believe that online learning is effective only in combination with full-time education. For 63 % of teachers, the main difficulty of online teaching is the accumulated physical and psychological fatigue. The optimal ratio of offline and online classes in a blended learning format in order to achieve its greatest effectiveness is 50–70 % of offline classes. Teachers perceive the advantages of online learning in the more rational use of their working time (40 %), the possibility of combining it with other work. Distance learning affects the health of teachers.

The received results are recommended to use for the review of teachers' workplace conditions in online as well as in blended learning with the aim to upgrade the quality of their professional activity in blended or distance learning. The research that is based on the empirical data would be useful for specialists in digitalization of the educational system.

Keywords: distance education, foreign language teaching, pandemic, language teachers, COVID-19, post-COVID era, teachers' health

Acknowledgements: This paper has been supported by the RUDN University Strategic Academic Leadership Program.

For citation: Kozarenko O. M., Skakunova V. A. Distance education in the post-COVID-19 era (on the basis of learning the opinions of foreign language teachers). *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2023, vol. 5 (229), pp. 129–136 (in Russ.). <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-5-129-136>

Дистанционное обучение в эпоху post-COVID-19: на основе изучения мнений преподавателей иностранного языка

Ольга Михайловна Козаренко¹, Виктория Александровна Скакунова²

¹ Российский университет дружбы народов, Москва, Россия, kozarenko-om@rudn.ru

² Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, Москва, Россия, victoria.skakunova@gmail.com

Аннотация

Цель исследования заключается в анализе точек зрения преподавателей иностранного языка на дистанционное обучение в период, который мы определяем теперь как постковидный; на оптимальное соотношение форм реального и виртуального обучения; на основные трудности, которые они испытывают при переходе на гибридный формат обучения; на изменения качества жизни преподавателей и их эмоционального состояния.

Основой для исследования послужили анонимные ответы 120 преподавателей иностранного языка (ИЯ) на вопросы онлайн-анкеты.

По результатам проведенного анкетирования установлено, что 46 % преподавателей ИЯ полностью адаптировались к дистанционному формату преподавания, однако 39 % работают дистанционно с большим нежеланием. Практически половина опрошенных (47,5 %) считает, что онлайн-обучение является эффективным только в сочетании с очной формой обучения. Для 63 % преподавателей главной трудностью онлайн-преподавания на данный момент является накопленная физическая и психологическая усталость. Оптимальным соотношением очных и онлайн-занятий при смешанном формате обучения для достижения его наибольшей эффективности, по мнению опрошенных преподавателей, является 50–70 % занятий в очном формате. Преимущества онлайн-обучения преподаватели видят в более рациональном использовании своего рабочего времени (40 %), возможностью совмещения его с другой работой. Дистанционное обучение сказывается на здоровье преподавателей.

Полученные результаты исследования рекомендованы для пересмотра условий работы преподавателей как при онлайн-, так и при смешанном формате обучения с целью повышения качества их профессиональной деятельности в условиях смешанного и дистанционного обучения. Проведенное исследование, основанное на эмпирических показателях, представляет интерес для специалистов, занимающихся вопросами цифровизации образовательной системы.

Ключевые слова: дистанционное обучение, преподавание иностранных языков, пандемия, преподаватели иностранных языков, COVID-19, постковидная эра, здоровье преподавателей

Благодарности: Работа выполнена при поддержке Программы стратегического академического лидерства РУДН.

Для цитирования: Kozarenko O. M., Skakunova V. A. Distance education in the post-COVID-19 era (on the basis of learning the opinions of foreign language teachers) // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2023. Вып. 5 (229). С. 130–136. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-5-129-136>

Introduction

The years of pandemic COVID-19 are going down in history. However, there remains the experience that humankind has collected during this period in various fields of human activity especially during the shift to DE. Nevertheless, no less importance can be attributed to the ones aimed at studying teachers' work in post-COVID period since the return to classrooms does not imply the return to the original pre-COVID situation [1].

Research problem

While being in lockdown and teaching online we probably returned in our minds to traditional forms of education in classrooms. Surprisingly, after returning from DE we found out now we experience stress is not lower than previously. Is it possible to state distance learning and its elements have truly become an integral part of our professional life? How comfortable do we feel in the framework of blended learning? What is the percentage of those teachers who would like to continue working online? Is there any impact on teachers' health while working in this format? The study of teachers' opinions conducted after the return from DE will help us find the answers to these questions.

Research hypothesis

After analyzing teachers' opinions on DE after their return from lockdown, we better understood actual situation in terms of FL teaching, in particular, to understand the efficiency of forms of DE, their optimal combination with offline forms of teaching; main difficulties teachers have in terms of hybrid education; conditions of their work and their views on further prospects of integration of technologies in the process of FL teachers.

Literature review

A blended form of learning, "hybrid", is defined by the authors as a combination of traditional classroom forms of work using digital technologies. Due to the specifics of the Foreign Language discipline, the use of audio and visual authentic materials on digital media greatly facilitated the massive integration of digital technologies into the learning process during the pandemic [2]. Some researchers call this process as 'digitally-mediated environment' [3, p. 2449].

Scientific publications on the topic of post-COVID changes in education note, first of all, the improvement of the ICT competencies of teachers, who began to feel more confident users (up to 80 % of respondents) [4, p. 91]; gradual disappearance of the boundaries between traditional and DE [5]. In addition, while analyzing the accumulated experience UNICEF considers the pandemic caused the appearance of 'flexible modalities and pathways' in education which could help to make it more 'resilient' [6, p. 102]. Researchers believe changes in the forms of education during the pandemic affected, mostly, educational programs [7], towards their personalization; individualization of learning and development of methods that refer to combinations of synchronous and asynchronous learning [8]; teacher-student relationship in a virtual classroom [9; 10]; increasing the effectiveness of FL teaching, caused by the digitalization of education [11; 12]. Moreover, some authors notice in their analyses post-COVID situation in education has shown teachers' previous knowledge and skills in the usage of digital technologies, their level of digital competence 'has evolved from being a mere tool to becoming an essential pedagogical element' [13, p. 121].

Foreign language teachers see the advantages of a mixed form of education in “increasing the volume of language interaction”, “strengthening the skills of foreign language speech”, increasing the activity of students in the learning process, creating an atmosphere of cooperation, better adapting to the rhythms and needs of the students themselves [2]. However, these conclusions are not always confirmed in scientific research. Teachers also consider the efficiency of communication between students and teachers to be positive changes [4, p. 91]; forced growth of their consciousness and independence.

Along with the intensity of communication, teachers also noted greater cohesion, caused by the need to jointly overcome difficulties [4, p. 92]. Building an individual educational trajectory is considered by teachers to be the strength of the use of information technology [14, p. 71]. The most effective in this case are synchronous forms of work [14, p. 72].

Among the difficulties of virtual communication, teachers noted the absence of psychological readiness of students to turn on the cameras and practical loss of non-verbal forms of communication [4, p. 92].

As recommendations on the use of forms of remote work, teachers should pay attention to the importance of dividing the study load between classroom activities and independent work [14, p. 73]; creation of “lean education” technologies [4, p. 93] to avoid student overload or “comfortable digital learning environment for both students and teachers” and humanization of the digital educational environment [15, p. 32]; the preference for using digital content mainly to reinforce the material covered [14, p. 73].

Methodology

In order to receive data for further analysis we resorted to an online survey conducted among FL teachers who work in higher education in the Central part of Russia. All in all, 120 teachers participated in it. The questions in the survey were open-ended and of multiple choice. Also, there were organized interviews with teachers to receive the extended data.

The return of higher education institutes from DE due to the pandemic has defined the format of teaching as a blended one. Each educational institution has provided students with procedures and regulations of study depending on their facilities to follow health and safety regulations. Thus, teachers received an opportunity to carry on their work both in classrooms and in distance.

The online questionnaire was sent out to FL teachers immediately after several weeks after the full return from the distant format of work. That allowed them to reflect the most recent perception of the situation by teachers while turning to blended education.

The received data were systematized, analysed and presented in graphs. Some of the features were compared with the data that was analyzed in 2019/2020 during the pandemic COVID-19 [16].

Results. By the time of return from 2-year massive distant work due to the pandemic COVID-19, approximately half of FL teachers stated they have fully adapted to distant teaching (Figure 1). Practically 40 % of the surveyed admitted though they do not suffer any stress while teaching only, however, they do that with no desire. 4 % are still suffering from stress.

Every second teacher reckons DE is effective only in combination with offline lessons after their return from lockdown. Nearly a quarter of the surveyed are sure this form of education could be considered as an effective one (Figure 2). If we sum the figures we would get the ratio 76 : 22.

While turning to blended learning, the main difficulty outlined by teachers is in students’ attitude to the educational process which (the attitude) is not responsible enough. That is revealed in their low attendance and their attitude to resort to various technical tricks while answering online (Figure 1).

The fatigue from virtual communication is placed on the second position by the teachers. One third of teachers state they experience some difficulty because of the decline of the speed with which students acquire the material, academic cheating and accumulated fatigue. The recent study conducted in terms of DE during lockdown, also states the increased workload which is the result of the search for the optimal format of teaching, means of online teaching etc. leads to the increased level of stress among teachers [17].

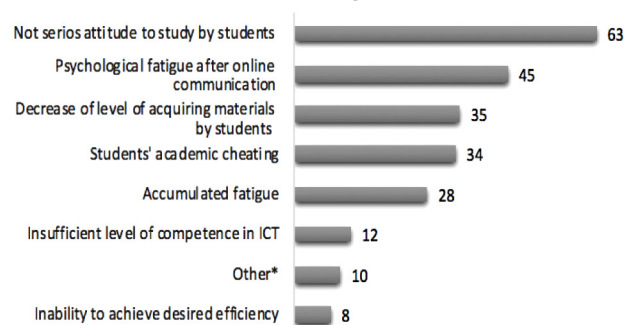


Figure 1. The answers of teachers on the question ‘The main difficulty of teaching online nowadays for me is in ...’ (%)

With 2-year experience of distance and blended formats of teaching, nearly one third of the surveyed suppose the optimal balance of online and offline lessons is 50–70 % of online format of learning (Figure 4).

While assessing a blended format of education, 41 % of FL teachers consider it to be optimal if these two forms of learning are in balance (Figure2). A little more than one third of teachers note this format is

quite effective though it is little behind the offline form. In the answer ‘Other’ teachers offer to decrease the percentage of online lessons either till 10 % or even 1%. Only 1 % of the surveyed were in favor of 100 % DE.

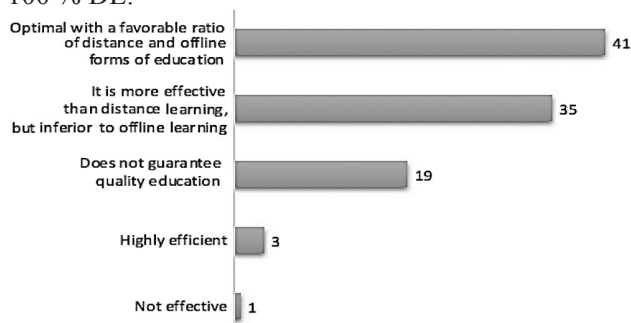


Figure 2. Opinions of teachers about blended learning (%) on the question ‘Have your work conditions changed in blended learning?’

On the question ‘How long does your work day last on average in terms of blended education?’ we see 47 % of teachers manage to accomplish all their work in terms of regulations established by the legislation system. However, for 53 % of teachers a working day exceeds the norm and for 16 % it lasts more than 12 hours.

While answering the question ‘Do you want to continue working in a distance format?’ nearly 40 % of the surveyed prefer to save blended learning format. The ratio of the teachers who would like to continue working online and those who are against it is about 1 : 3.

The reasons to be against distant forms of teaching are seen by teachers mostly in unsatisfactory works done by students and in a big amount of work that teachers have to do (41 %); the latter causes a high level of fatigue. One third of the surveyed do not get personal satisfaction from their work. Approximately a quarter of the surveyed reckon they could not provide the needed quality of teaching in DE.

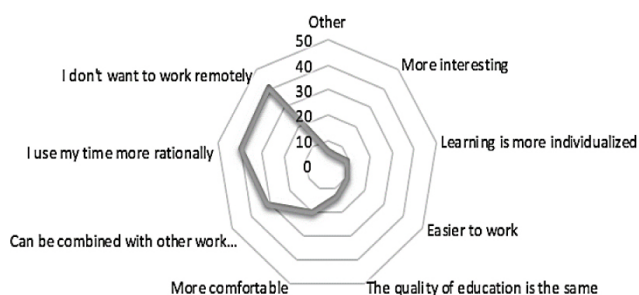


Figure3. The answers of teachers on the question ‘I want to continue my work distantly because ...’

41 % of the surveyed teachers do not want to return to a distant format of teaching. Though those who would like to work online have several positive

factors: practical use of time (40 %) and the possibility to combine their tasks from their main workplace with some additional tasks (31 %). 20 % of the surveyed value comfortable work conditions. The interest towards distant work is sustained by 6 % of teachers (Figure 3). The significant part of teachers noted health impairment due to a distant form of teaching consists mostly of reduction in vision (nearly $\frac{3}{4}$); every second teacher points out high level of fatigue and problems with musculoskeletal system (neck ache and back aches) (Figure 4). Only 13 % of the surveyed consider online work has not affected them in any way in terms of health.

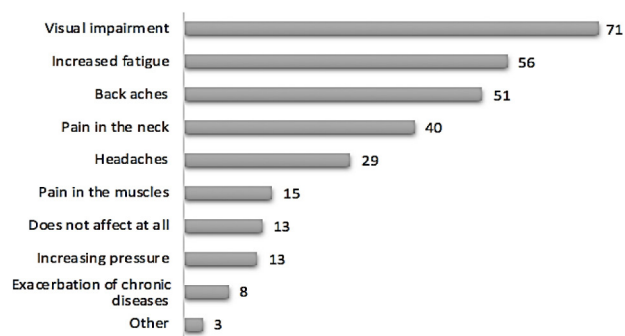


Figure 4. The answers of teachers on the question ‘Distant form of education affects my health. It expresses in ...’ (%)

Do teachers notice any changes in their emotional state while working online (Figure 5)? The negative answer was given by nearly one third of three surveyed. More than 40 % suffer from high levels of fatigue; a quarter of teachers experience psychological stress. From 13 to 18 % of teachers experience irritancy, apathy and symptoms of depression. Only 8 % are always in a good mood.

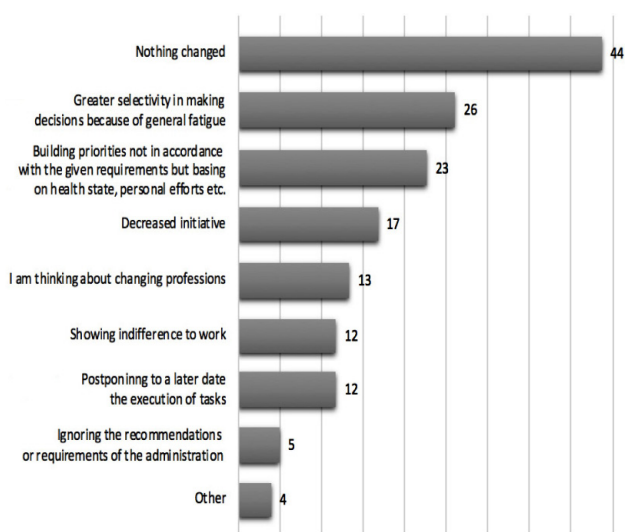


Figure 5. The answers of teachers on the question ‘Have you noticed any changes in your professional behaviour or your attitude to work during the pandemic or lockdown?’

How have the restrictions connected to the pandemic affected teachers' attitude towards their work? Less than half (44 %) of teachers stated they did not feel any changes. A quarter of the surveyed recognized the state of fatigue affects the way they make decisions and the priorities are put forward in accordance with their state of health. 17 % of the surveyed are less initiative, 13 % of teachers started to think about changing their profession. There is a concern that there are teachers who have started being indifferent to their work. In open-ended questions, teachers write they are thinking about 'decreasing their workload ... as it is too high and it is difficult to combine work, scientific study and family'; 'It is as if you are always at work even though you work from home'.

On the question 'What is the main disadvantage of DE that if improved you'd be more willing to stay in DE?' we received full answers from 93 % of the surveyed. Such a high number of open answers is quite a rare situation, since due to the workload and fatigue teachers are not likely to spend time on writing.

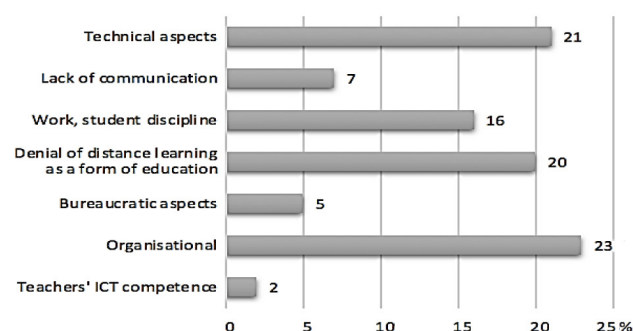


Figure 6. Teachers' opinions on the main disadvantage of DE

As we can see from the table, main disadvantages of DE are attributed to the organisation aspect. It consists of several points: review of the norms of teachers' workload, salary ('Decrease of teaching hours in terms of the same salary/its increase. It is not safe to sit for 10 hours in front of the computer with 10 minute breaks with such a salary'), provision with free platforms, optimisation of timetable, taking into account the time spent on preparation for lessons, technical provision of teachers at the expense of an educational institution.

The second position is occupied with technical problems, especially technical facilities in educational institutions and Internet access. The third position is for the opinions of teachers who deny DE: 'The disadvantage of DE is DE itself', 'Not the organisation of DE but DE itself'. 16 % of the surveyed teachers see the disadvantage of DE in students' attitude to it that is revealed in their low level of discipline ('Discipline among students is not controllable in DE'); academic cheating and low level of motivation.

Discussion. In comparison to the results of surveys conducted after the pandemic when teachers associated the benefits of distance learning with the individualization in education (82 %), interactivity (29 %) [16, p. 5] at this stage, we find practically every second surveyed believes DE can be quite effective in combination with the full-time form. The extreme figures from "ineffective" to "highly effective" lie between 5–7 %, which is rather low.

In this respect, teachers are trying to move from extreme judgments in the perception of distance learning and, based on their accumulated experience, are already ready to work in a blended format of teaching. This is also reflected by 39 % of the surveyed who are for maintaining the blended format of education after the pandemic and 15 % for online learning, which in sum constitutes 54 %. This is a significant breakthrough in the mass perception of distance learning by teachers.

The preferred distant format of education remains for those who work part-time and those who spend a large amount of time on work. It is interesting to note if in 2020 – 60 % of the surveyed spoke in favor of greater comfort of working at home [16, p. 6], in 2022 this figure dropped to 19.5 %. The elimination of organizational and technical problems could significantly modify teachers' attitude towards DE. Perhaps, these factors explain the high percentage of complete rejection of online learning (20 % of open responses). Even with the shift to a blended learning format, 60% of teachers notice the insufficiently responsible attitude of students to online learning. However, even in offline classes, there is a significant decrease in the academic discipline of students.

Both distance and blended learning lead to a decrease in the rate of assimilation of the material by students, which is stated by one third of the respondents. As a result, there are changes in scheduling, which ultimately result in a change in the work programs for the discipline. Teachers face a dilemma: either to force the passage of the program with a lack of the needed quality of assimilation of the material, or accept the situation as it is.

Increasing the level of information and communication competence of teachers, adapting to new conditions allowed colleagues to optimize their work, which affected the length of their working day. However, as before, during the period of blended learning, teachers worked a lot of overtime, which is not actually taken into account in their workload. It is no coincidence the performance of a large amount of work and the increased fatigue of teachers that occupy the second and third positions among the factors on which teachers oppose distance learning (81 % in total). The negative consequence of this is a decrease in the motivation of teachers (one third of the

answers), which cannot but affect the efficiency and quality of their work.

Serious medical research is required in order to study the health status of teachers in conditions of remote work. We see numerous subjective complaints of colleagues about the deterioration of health. Increased fatigue, mental stress, irritability and even signs of depression in total exceed one hundred percent, which means teachers note several indicators of a change in their psycho-emotional state at once. Only 23 % of respondents either do not notice changes in their mood or say they are always good.

One of the alarming indicators is the fact that it is the fatigue of teachers in a number of cases that changes their professional behaviour. Obviously, even difficult working conditions do not significantly reduce their initiative, cause indifference to work (slightly more than 10 %), however, one cannot completely ignore these indicators, because, under certain conditions, this trend may increase. That is why, in our opinion, distant work should be regulated by some elaborated norms in terms of its amount and forms of organisation in order to save students' and teachers' health.

Recommendations:

1. It is recommended to regularly monitor the usage of online forms in the educational process in order to reveal the weakest points in organisational work of teachers. In this way, the attention ought to be paid not only on the control of the teachers' activity but also to the assistance that could be provided to them.

2. While organising blended education it is important to take into account the regulation of the ratio of offline and distant forms of education. Offline form should be of no less than 50 % and even 70 % of the whole amount of hours.

3. While integrating distance form of work into hybrid education or as its self-consistent part, one of the main criteria of its regulation should be all participants' health of the educational process. For that, it is to take into account the workload of DE and the negative consequences that could occur and are reflected on physical and psychological health of teachers.

4. Teachers' psychological fatigue and avalanche of workload should become the issue of serious discussion not only in academic fields but also on the level of managing organisations.

Due to serious teachers' concern (of 97 %) about students' behaviour (tardiness, absence from university, online cheating, no desire to study with their camera switched on) it is necessary to discuss ethical norms of study and the understanding of strengthening educational aspects by teachers.

Conclusion

The received data show that the experience of DE during the pandemic and return from it to offline learning demonstrated serious changes in teachers' consciousness not only in favour of the increase of the loyalty to DE but also by admitting its effectiveness. At the same time, it is to note that the maintenance of quality education in terms of lockdown or DE as well as in terms of blended learning has been conducted thanks to teachers' efforts. Thus, special attention should be drawn to the elaboration of the program aimed at the support of teachers.

The limitations of study. We consider that the accumulated fatigue among teachers after 2-year distant teaching has had some influence on their answers while assessing the use of online forms of learning and in turn was negatively perceived by teaching. The latter was expressly written in their answers.

References

1. Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. L'éducation dans un monde post-Covid: Neuf idées pour l'action publique. La Commission internationale sur Les futurs de l'éducation. Publié en 2020 par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France. © UNESCO 2020. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373717_fre (accessed 1 December 2022).
2. Baklashkina O. N., Maksimova N. V., Luts S. S. Preimushchestva gibridnoy formy obucheniya v prepodavanii inostrannykh yazykov [Advantages of the hybrid form of training in teaching foreign languages]. *Baikal Research Journal*, 2021, no. 12 (3), p. 9 (in Russian).
3. Falloon G. From digital literacy to digital competence: the teacher digital competency (TDC) framework. *Educational Technology Research and Development*, 2020, vol. 68 (5), pp. 2449–2472.
4. Volchenkova K. N. Analiz otnosheniya prepodavateley rossiyskogo vuza k vyznuzhdennomu distantu [Analysis of the attitude of Russian university to forced distance]. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Obrazovaniye. Pedagogicheskiye nauki – Bulletin of the South Ural State University. Series: Education. Pedagogical Sciences*, 2020, no. 12 (4), pp. 88–97 (in Russian).
5. Lockee B. B. Online education in the post-COVID era. *Nat Electron*, 2021, no. 4, pp. 5–6.
6. Lennox J., Reuge N., & Benavides F. UNICEF's lessons learned from the education response to the COVID-19 crisis and reflections on the implications for education policy. *International Journal of Educational Development*, 2021, no. 85, p. 102429. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0738059321000821?via=ihub> (accessed 15 November 2022).

7. Cahapay M.B., Michael B. Rethinking Education in the New Normal Post-COVID-19 Era: A Curriculum Studies Perspective. *Aquademia*, 2020, no. 4(2). URL: <https://www.aquademia-journal.com/article/rethinking-education-in-the-new-normal-post-covid-19-era-a-curriculum-studies-perspective-8315> (accessed 5 December 2022).
8. Zhao Y., Watterston J. The changes we need: Education post COVID-19. *Journal of Educational Change*, 2021, no. 22, pp. 3–12.
9. Neuwirth L. S., Jovic S., et Mukherji B. R. Reimagining higher education during and post-COVID-19: Challenges and opportunities. *Journal of Adult and Continuing Education*, 2021, vol. 27, no 2, pp. 141–156.
10. Szopiński T., Bachnik K. Student evaluation of online learning during the COVID-19 pandemic. *Technological Forecasting and Social Change*, 2020, vol. 174, p. 121203. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8429354/> (accessed 21 November 2022).
11. Didenko E. N. Povysheniye effektivnosti onlayn-obucheniya inostrannym yazykam kak mnogourovnevnyy protsess v ramkakh tsifrovizatsii obrazovatel'noy sredy [Increasing the effectiveness of online teaching of foreign languages as a multilevel process within the digitalization of the educational environment]. *Sovremennoye pedagogicheskoye obrazovaniye – Modern Pedagogical Education*, 2021, no. (5), pp. 36–43 (in Russian).
12. Golovanova I. I., Alipichev A. Yu., Ayupov T. Yu., Baltina T. V., Gorskaya T. Yu., Donetskaya O. I., Khasanova E. N. Tsifrovaya obrazovatel'naya sreda i onlayn-format obucheniya glazami studentov: za i protiv [Digital Educational Environment and Online Learning Format Through the Lens of Students: Pros and Cons]. *Obrazovaniye i samorazvitiye – Education and Self-Development*, 2022, no. 3, pp. 202–221 (in Russian).
13. Núñez-Canal M., de Obesso M. D. L. M., Pérez-Rivero C. A. New challenges in higher education: A study of the digital competence of educators in Covid times. *Technological Forecasting and Social Change*, 2022, no. 174, p. 121270. URL: <https://ideas.repec.org/a/eee/tefoso/v174y2022ics0040162521007046.html> (accessed 2 December 2022).
14. Gol'tsova T. A., Protsenko E. A. Opyt distantsionnogo obucheniya inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze: fakty perspektivy [Experience of distance learning of foreign languages in non-linguistic higher education: facts and prospects]. *Tsennosti i smysly*, 2021, no. 2, pp. 63–77 (in Russian).
15. Kozarenko O. M. COVID-19: distantsionnoye obucheniye glazami studentov [COVID-19: Distance education in students' opinions]. *Otkrytoye i distantsionnoye obrazovaniye*, 2021, no. 79 (1), pp. 25–34 (in Russian).
16. Kozarenko O. M. Enseignement à distance lors de la pandémie de COVID-19: enjeux d'enseignants de français langue étrangère (FLE) de Russie. *Formation et profession*, 28 (4 hors-série), 2020, pp. 1–11.
17. Petrakova A. V., Kanonire T. N., Kulikova A. A., Orel E. A. Osobennosti psikhologicheskogo stressa u uchiteley v usloviyakh distantsionnogo prepodavaniya vo vremya pandemii COVID-19 [Characteristics of Teacher Stress during Distance Learning Imposed by the COVID-19 Pandemic]. *Voprosy obrazovaniya – Educational Studies Moscow*, 2021, no. 1, pp. 93–113 (in Russian)

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. (2020). L'éducation dans un monde post-Covid : Neuf idées pour l'action publique. La Commission internationale sur Les futurs de l'éducation. Publié en 2020 par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France. © UNESCO 2020 URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373717_fre (дата обращения: 01.12.2022)
2. Баклашкина О. Н., Максимова Н. В., Луц С. С. Преимущества гибридной формы обучения в преподавании иностранных языков // *Baikal Research Journal*. 2021. Т. 12, № 3. С. 9.
3. Falloon G. From digital literacy to digital competence: the teacher digital competency (TDC) framework // *Educational Technology Research and Development*. 2020. Vol. 68 (5). P. 2449–2472.
4. Волченкова К. Н. Анализ отношения преподавателей российского вуза к вынужденному дистанту // *Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки*. 2020. № 12 (4). С. 88–97.
5. Lockee B. B. Online education in the post-COVID era // *Nat Electron*. 2021. № 4. P. 5–6.
6. Lennox J., Reuge N., Benavides F. UNICEF's lessons learned from the education response to the COVID-19 crisis and reflections on the implications for education policy // *International Journal of Educational Development*. 2021. № 85. P. 102429. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0738059321000821?via=ihub> (дата обращения: 15.11.2022).
7. Cahapay M. B., Michael B. Rethinking Education in the New Normal Post-COVID-19 Era: A Curriculum Studies Perspective // *Aquademia*. 2020. № 4 (2). URL: <https://www.aquademia-journal.com/article/rethinking-education-in-the-new-normal-post-covid-19-era-a-curriculum-studies-perspective-8315> (дата обращения: 05.12.2022).
8. Zhao Y., Watterston J. The changes we need: Education post COVID-19 // *Journal of Educational Change*. 2021. № 22. P. 3–12.
9. Neuwirth L. S., Jovic S., et Mukherji B. R. Reimagining higher education during and post-COVID-19: Challenges and opportunities // *Journal of Adult and Continuing Education*. 2021. Vol. 27, № 2. P. 141–156.
10. Szopiński T., Bachnik K. Student evaluation of online learning during the COVID-19 pandemic. *Technological Forecasting and Social Change*, 2020, vol. 174, 121203. Szopiński T., Bachnik K. Student evaluation of online learning during the COVID-19 pandemic // *Technological Forecasting and Social Change*. 2020, Vol. 174. P. 121203. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8429354/> (дата обращения: 21.11.2022).
11. Диденко Э. Н. Повышение эффективности онлайн-обучения иностранным языкам как многоуровневый процесс в рамках цифровизации образовательной среды // *Современное педагогическое образование*. 2021. № (5). С. 36–43.

12. Голованова И. И., Алипичев А. Ю., Тимур А., Балтина Т. В., Горская Т. Ю., Донецкая О. И., Хасанова Э. Н. Цифровая образовательная среда и онлайн-формат обучения глазами студентов: за и против // Образование и саморазвитие. 2022. № 3. С. 202–221.
13. Núñez-Canal M., de Obesso M. D. L. M., Pérez-Rivero C. A. (2022). New challenges in higher education: A study of the digital competence of educators in Covid times // Technological Forecasting and Social Change. № 174. P. 121270. URL: <https://ideas.repec.org/a/eee/tefoso/v174y2022ics0040162521007046.html> (дата обращения: 02.12.2022).
14. Гольцова Т. А., Проценко Е. А. Опыт дистанционного обучения иностранному языку в неязыковом вузе: факты перспективы // Ценности и смыслы. 2021. № 2. Р. 63–77.
15. Козаренко О. М. COVID-19: дистанционное обучение глазами студентов // Открытое и дистанционное образование. 2021. № 79 (1). С. 25–34.
16. Kozarenko O. M. Enseignement à distance lors de la pandémie de COVID-19: enjeux d'enseignants de français langue étrangère (FLE) de Russie // Formation et profession. 2020. 28 (4 hors-série). P. 1–11.
17. Петракова А. В., Канонир Т. Н., Куликова А. А., Орел Е. А. Особенности психологического стресса у учителей в условиях дистанционного преподавания во время пандемии COVID-19 // Вопросы образования. 2021. № 1. С. 93–113.

Information about the authors

Kozarenko O. M., Associate Professor, Institute of Foreign Languages, Peoples' Friendship University of Russia (ul. Miklukho-Maklaya, 9, Moscow, Russian Federation, 117198).

Skakunova V. A., Candidate of Pedagogical Sciences, Lecturer, Lomonosov Moscow State University (Leninskiye gory, 1, Moscow, Russian Federation, 119991).

Информация об авторах

Козаренко О. М., доцент, Российский университет дружбы народов (ул. Миклухо-Маклая, д. 9, Москва, Россия, 117198).

Скакунова В. А., кандидат педагогических наук, преподаватель, Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова (Ленинские горы, 1, Москва, Россия, 119991).

Статья поступила в редакцию 06.12.2022; принята к публикации 01.08.2023

The article was submitted 06.12.2022; accepted for publication 01.08.2023

УДК 372.851

<https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-5-137-145>

Управление пониманием математических феноменов в условиях цифровизации

Юрий Борисович Мельников¹, Тимур Дилишодович Ахматов², Тимофей Дмитриевич Данилов³

^{1–3} *Уральский государственный экономический университет, Екатеринбург, Россия*

¹ *yu.b.melnikov@yandex.ru*

² *t.akhmatovya@yandex.ru*

³ *t.danilov2.0@list.ru*

Аннотация

Учебно-математическая деятельность обычно не требует сложных в использовании инструментов, трудно-доступных ресурсов и т. п. Поэтому обучение математической деятельности практически полностью сводится к обучению управлению обработкой информации.

Автором выделены три уровня обработки математической информации: уровень типовых алгоритмов (например, вычисление значения арифметической операции), уровень типовых стратегий математической деятельности (например, решение уравнений) и уровень методологии (например, самостоятельный выбор математического языка, на котором осуществляется решение или будет формулироваться ответ к задаче). Работа на уровне типовых алгоритмов и простейших стратегий деятельности может проводиться без глубокого понимания рассматриваемых и используемых феноменов. Но работа на уровне стратегий, а тем более на уровне методологии уже требует понимания. На основе анализа литературы и анализа опыта обучения математике, понимаемого как обучение реализации стратегий деятельности, термин «понимание» предлагается трактовать как систему ассоциаций с математическим феноменом, т. е. понятием, теоремой, стратегией, решением и т. д. При формально-конструктивной интерпретации модели рассмотренная трактовка понимания включает в себя «создание смыслов» и другие составляющие понимания.

Для контроля полноты системы ассоциаций предложено применить классификацию ассоциаций: 1) ассоциации с феноменом как с предметом или продуктом деятельности моделирования (с прототипом, с образом, с интерфейсом, т. е. системой обмена информацией между прототипом и образом); 2) ассоциации с феноменом как с инструментом или операциями (содержит несколько подпунктов); 3) ассоциации с феноменом как с системой управления деятельностью и ее компонентами (с мотивом деятельности, с типовыми целями, с типовыми стратегиями и, в частности, алгоритмами, с системами оценивания адекватности модели). Указаны условия успешности формирования у обучаемых (учащихся, студентов, слушателей курсов и т. д.) приоритетных ассоциаций: 1) корректировка учебно-методического обеспечения; 2) корректировка контрольно-измерительных материалов; 3) целенаправленное формирование базовых ассоциаций и, в частности, обучение переводу информации на разные математические языки; 4) многоаспектное и многоплановое позиционирование изучаемых феноменов относительно уже усвоенной информации (изучаемые математические феномены ввиду их абстрактности можно трактовать как информацию).

Ключевые слова: понимание, модель, математический феномен, ассоциация с математическим феноменом, классификация ассоциаций

Для цитирования: Мельников Ю. Б., Ахматов Т. Д., Данилов Т. Д. Управление пониманием математических феноменов в условиях цифровизации // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2023. Вып. 5 (229). С. 138–146. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-5-138-146>

Managing the understanding of mathematical phenomena in the context of digitalization

Yuri B. Melnikov¹, Timur D. Akhmatov², Timofey D. Danilov³

^{1–3} *Ural State University of Economics, Yekaterinburg, Russian Federation*

¹ *yu.b.melnikov@yandex.ru*

² *t.akhmatovya@yandex.ru*

³ *t.danilov2.0@list.ru*

© Ю. Б. Мельников, Т. Д. Ахматов, Т. Д. Данилов, 2023

Abstract

Teaching mathematical activity is almost completely reduced to learning how to manage information processing. The author identifies three levels of mathematical information processing: the level of typical algorithms (for example, calculating the value of an arithmetic operation), the level of typical strategies (for example, solving equations) and the level of methodology (for example, the choice of a mathematical language for solving a task). Work at the level of typical algorithms and the simplest strategies of activity can be carried out without a deep understanding of the phenomena involved. But work at the level of strategies, and even more so, at the level of methodology, already requires understanding. We propose to interpret the term “understanding” as a system of associations with a mathematical phenomenon, i.e., concept, theorem, strategy, decision, etc. With a formal-constructive interpretation of the model, the considered interpretation of understanding includes the “creation of meanings” and other components of understanding. To control the completeness of the system of associations, it is proposed to apply the classification of associations with a phenomenon: 1) as an object or product of modeling activity (prototype, image and an interface, i.e. a system of information exchange between a prototype and an image); 2) as with a tool or operations; 3) as the management system and its components (with the motive of activity, with typical goals, with typical strategies and, in particular, algorithms, with systems for evaluating the adequacy of the model). The conditions for the success of the formation of priority associations among students are indicated: 1) adjustment of educational and methodological support; 2) adjustment of control and measuring materials; 3) purposeful formation of basic associations and, in particular, learning to translate information into different mathematical languages; 4) multi-aspect positioning of the studied phenomena relative to the information already learned by the student.

Keywords: *understanding, model, mathematical phenomenon, association with a mathematical phenomenon, classification of associations*

For citation: Melnikov Yu. B., Akhmatov T. D., Danilov T. D. Upravleniye ponimaniyem matematicheskikh fenomenov v usloviyakh tsifrovizatsii [Managing the understanding of mathematical phenomena in the context of digitalization]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2023, vol. 5 (229), pp. 137–145 (in Russ.). <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-5-137-145>

Введение

Цифровизация практически всех областей деятельности, и в частности внедрение цифровых систем управления и систем поддержки управленческих (и педагогических) решений, требует пересмотра трактовок многих привычных понятий, конкретизации их определений, приспособления к использованию в цифровой среде. В данной работе мы рассмотрим трактовку термина «понимание», адаптированную к использованию в информационных системах.

Цель работы – формализовать понятие «понимание» таким образом, чтобы его можно было эффективно использовать в цифровой среде для контроля качества понимания учебного материала и использования знаний для работы с учебным материалом не только на уровне алгоритмов, но и на уровне типовых стратегий и, в перспективе, на уровне методологии.

Для достижения этой цели были поставлены следующие задачи:

- 1) проанализировать традиционные трактовки понятия «понимание»;
- 2) на основе анализа литературы и практики обучения математике сформировать трактовку термина «понимание», адаптированную к использованию в цифровой среде;
- 3) разработать механизм контроля полноты понимания феномена;
- 4) определить условия для продуктивного применения предложенной трактовки в учебном процессе.

Как в условиях цифровизации система поддержки принятия педагогических решений будет оценивать уровень и качество понимания изучаемого материала? Например, на наш взгляд, «классификация Блума» не очень хорошо приспособлена к применению в информационных системах. Требование «сказать то же самое другими словами», во-первых, не позволяет оценить «глубину понимания», во-вторых, практически неприменимо к работе в цифровой среде (вариант «отметить в данном списке утверждение, равносильное исходному» нам представляется явно недостаточным).

Можно ли считать, что ученик понял, что такое обыкновенная дробь, если он не может изобразить на числовой оси число $9/4$? Или если он не знает, что это число можно записать как $18/8$ и как $2\frac{1}{4}$? А если он не умеет вычислять сумму и произведение дробей, представлять число в виде суммы целого числа и правильной дроби? А если он не знает, что $2\frac{1}{4} = 2 + \frac{1}{4}$ и т. д.? Поэтому процесс усвоения понятия обыкновенной дроби можно трактовать как процесс формирования разнообразных связей этого понятия с другими феноменами, включая усвоение необходимых алгоритмов, свойств, отношений.

Феномен «понимание» исследуется средствами философии [1, 2], педагогической науки [3, 4], психологии [5, 6], филологии [7–9].

В филологических науках особое внимание уделяется процессу понимания иностранных текстов [10]. В психологических исследованиях отмечается многозначность понимания: «Любое понимание

многовариантно, оно потенциально содержит в себе несколько возможных интерпретаций одних и тех же событий и ситуаций» [6].

Отметим, что словом «понимание» называют как процесс (преподаватель организует понимание студентами учебного материала), так и результат этого процесса (мы добились понимания определения тензора). Например, «понимание» как процесс трактуется в философском энциклопедическом словаре [11]: «Понимание – универсальная операция мышления, представляющая собой оценку объекта (текста, поведения, явления природы) на основе некоторого образца, стандарта, нормы, принципа и т. п.». К этой же интерпретации относится «акт понимания», рассматриваемый как компонент процесса обучения [4, с. 131].

Результаты и обсуждение

Созданная Ю. Б. Мельниковым теория основана на алгебраическом подходе к построению модели, по нашему мнению [12], представляющем систему из трех компонентов: 1) системы базовых моделей; 2) совокупности типовых преобразований и типовых комбинаций моделей; 3) механизма аппроксимирования, предназначенного для представления модели в виде результата (вообще говоря, приближенного) применения типовых преобразований и типовых комбинаций базовых моделей. Как реализацию алгебраического подхода к моделированию можно трактовать работы по выражению понимания предложения в целом через понимание его составных частей [13]. Реализация алгебраического подхода к моделированию основана на предложенной Ю. Б. Мельниковым [14] формально-конструктивной трактовке модели как системы из двух компонентов: интерфейсного (его формирование изучается герменевтикой [15]) и модельно-содержательного, представленной на рис. 1.

Математическая деятельность обычно не требует специального сырья и инструментов (кроме простейших). Поэтому обучение математике – это обучение управлению деятельностью. Одна из построенных нами моделей управления позволила выделить три уровня управления математической

деятельностью: 1) уровень типовых алгоритмов (например, вычисление производной функции); 2) уровень типовых стратегий математической деятельности (например, вычисление интеграла); 3) уровень методологии (например, самостоятельное формирование понятия или субъективно нового метода). На уровне типовых алгоритмов глубокое понимание обычно не требуется, как и в случае сравнительно несложных реализаций стратегий, известных субъекту деятельности, но без понимания недостижим более высокий уровень управления деятельностью. Отметим, что эти уровни управления применимы и к управлению пониманием, что согласуется с результатами психологических и филологических исследований [16].

Работа с информацией на уровне стратегий, а тем более на уровне методологии требует высокого уровня понимания, т. е. достаточно развитой системы ассоциаций. Например, рассмотрим следующую задачу.

Задача 1. Найти геометрическое место точек, расстояние от каждой из которых до точки A в два раза меньше, чем до точки B , находящейся на расстоянии 3 от A .

Приоритетными ассоциациями с требованием задачи 1 являются (учитывая, что рассматривается фигура в плоскости), во-первых, варианты языка, на котором может быть сформулирован ответ: язык классической евклидовой геометрии, язык аналитической геометрии; во-вторых, допустимые шаблоны ответа: представление искомой фигуры в виде комбинации классических фигур школьного курса планиметрии (частей прямых, дуг окружностей и частей плоскости, ограниченных замкнутыми линиями указанного вида), результатом преобразования тел, поверхностей и линий в пространстве (сечения их плоскостями, проекциями на плоскости, разверткой поверхностей), в виде уравнения или системы параметрических уравнений в некоторой системе координат (не обязательно прямоугольной декартовой, ответ может быть представлен, например, в полярной системе координат), в виде координатной линии некоторой криволинейной системы координат.

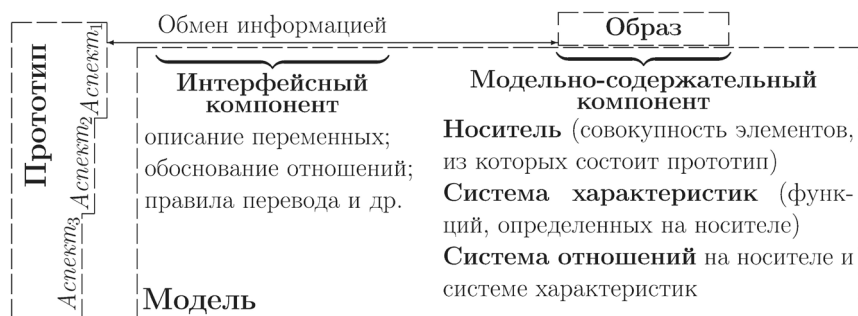


Рис. 1. Формально-конструктивная трактовка модели

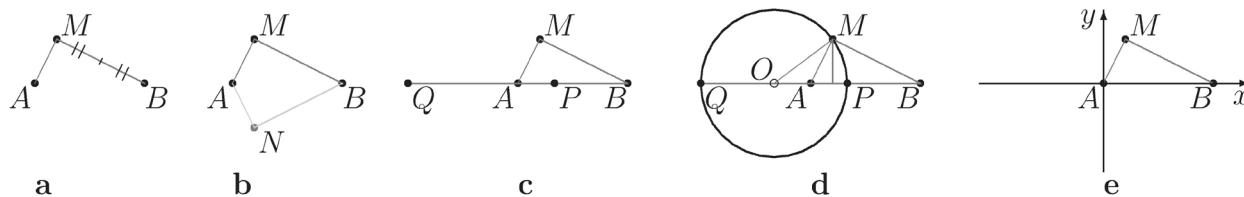


Рис. 2. Иллюстрация к задаче

Отметим, что условие задачи может быть представлено с использованием языка геометрических чертежей.

В рассматриваемом случае ответ будет сформулирован на языке планиметрии, т. е. шаблон ответа будет представлять описание искомой линии в виде комбинации традиционных линий школьного курса геометрии, т. е. частей прямой и дуг окружностей. Ясно, что искомая линия не является прямой, поэтому можно предположить, что искомая линия может оказаться окружностью. Для того чтобы шаблон ответа преобразовать в конкретную линию, учтем, что окружность определяется ее центром и радиусом (или диаметром). Большую роль в описании фигур играют соображения симметрии. В данном случае очевидна симметричность искомой фигуры относительно оси AB (см. рис. 2, б). Поэтому центр предполагаемой окружности находится на этой оси. Для нахождения центра окружности можно применить стратегию приоритетного изучения экстремальных ситуаций [12], например, рассмотреть точку P , расстояние от которой до A и B минимально, и точку Q , расстояние от которой до A и B максимально (см. рис. 2, с). Отсюда нетрудно вычислить, что радиус окружности должен быть равным 2, а ее центр находится на прямой AB на расстоянии 1 от A и расстоянии 3 от B . Наконец, остается доказать, что точки данной окружности, и только они, удовлетворяют требованию задачи (см. рис. 2, д).

Если же обучаемый владеет основами векторной алгебры, решение представляет собой применение несложной стратегии. На первом этапе следует ввести систему координат (см. рис. 2, е). На втором этапе – взять произвольную точку искомой фигуры и обозначить ее координаты, например через x и y . На третьем этапе составить уравнение, переписав в координатной форме, например, равенство $MB = 2AM$. В итоге после несложных выкладок получаем $(x + 1)^2 + y^2 = 4$. Ответ можно оставить в таком виде, но можно и привести геометрическую интерпретацию.

Мы будем считать, что процесс понимания феномена состоит в формировании разнообразных ассоциаций с этим феноменом. Эта трактовка позволяет управлять процессом понимания посредством целенаправленного формирования необходимых ассоциаций и диагностирования уровня

сформированности соответствующих ассоциаций. В случае когда в роли феномена выступает понятие, то данная трактовка понимания согласуется с ассоциативной теорией формирования понятий (Дж. Локк, Ф. Гальтон).

С одной стороны, данная трактовка понимания согласуется с ассоциативно-рефлекторной теорией обучения (Ю. А. Самарин, Д. Н. Богоявленский, Н. А. Менчинская, П. А. Шеварев) теориями усвоения знаний [17]. С другой стороны, на первый взгляд, эта трактовка возвращает нас к позиции отечественной психологии 1940–50-х гг., когда понимание воспринималось как отражение связей, отношение предметов и явлений реального мира. В настоящее время компонентом «понимания» считается, в частности, усвоение смысла феномена. Но на самом деле «способность понять смысл» означает либо формирование системы моделей данного феномена в формально-конструктивной трактовке этого термина (см. рис. 1), в частности формирование интерфейсного компонента, либо позиционирование рассматриваемого феномена в системе феноменов, например вариантов использования этого феномена в качестве инструмента, предмета деятельности, возможного продукта деятельности и т. д. Еще В. Дильтей (1833–1911) отмечал связь понимания с оценкой, что может означать либо формирование отношения частичного порядка на некоторой совокупности феноменов (т. е. построение иерархии феноменов), либо создание системы функций, сопоставляющих данному феномену некоторое значение – отметку на некоторой шкале. В последнем случае эта шкала формируется путем сравнения феноменов с некоторыми феноменами, которые принимаются за эталон, что в большинстве случаев можно трактовать как формирование системы характеристик адекватности [14]. Поэтому формирование оценок феномена тоже следует считать ассоциацией с исходным феноменом. Таким образом, в случае использования теории моделирования, основанной на формально-конструктивном определении модели, трактовка понимания как системы ассоциаций с феноменом (понятием, теоремой, методом и др.) фактически включает в себя другие интерпретации термина «понимание».

Для того чтобы управлять процессом формирования ассоциаций, преподаватель и разработчик

учебников должен знать достаточно полный список ассоциаций. Один из вариантов формирования такого списка для каждого из рассматриваемых феноменов состоит в использовании различных классификаций связей между феноменами. Например, Ю. А. Самарин в теории ассоциативных связей в основу классификации положил уровень системности. Он выделил четыре уровня ассоциаций и систем, в которых проявляется системно-динамический характер ассоциированных между собой психических процессов: 1) локальные ассоциации (практически несистематизированные); 2) ограниченно-системные, или частно-системные; 3) внутрисистемные, или внутрисубъектные (пространственные, временные, отношение последовательности, причинно-следственные); 4) межсистемные или межпредметные [18, с. 382]. Предлагаются и другие варианты оценивания уровня понимания. «Анализ различных подходов к понятию „уровень понимания“ позволил построить и обосновать шкалу понимания. При оценке уровня понимания нами используется порядковая шкала, которая содержит следующие ступени (или уровни): нулевой (уровень непонимания), первый (поверхностный, или уровень узнавания), второй (индуктивный, или уровень воспроизведения), третий (уровень осмысленного понимания), четвертый (уровень внутреннего понимания)» [19, с. 87]. Рассматриваются инструменты оценивания уровня понимания, например опросник «Понимание научного текста» [20]. В филологии обычно рассматривается бинарная оценка уровня понимания: «понимает – не понимает» [21].

С этой точки зрения теорию поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин) можно рассматривать как один из механизмов формирования отношений между ассоциациями и превращения ассоциаций в компонент системы управления деятельностью. Важным элементом этой деятельности является выделение приоритетных ассоциаций. Например, для успешного поиска решения геометрических задач на вычисление важно, чтобы, скажем, с прямоугольным треугольником приоритетными были следующие ассоциации: 1) теорема Пифагора; 2) прямой угол; 3) тригонометрия (тригонометрические функции имеют естественную геометрическую интерпретацию в прямоугольном треугольнике); 4) описанная окружность (ее центр совпадает с центром гипотенузы); 5) площадь треугольника (это половина произведения длин катетов).

В теории и практике обучения важную роль играет выделение объективных и субъективных ассоциаций. Мы будем считать ассоциацию объективной, если эта ассоциация является общепринятой в обществе (или некотором сообществе: профессио-

нальном, сообществе членов некоторого клуба и т. д.). Например, у всех выпускников школ с понятием «параллельные прямые» должны ассоциироваться, в частности, феномены «параллелограмм», «трапеция», «равенство накрест лежащих углов», т. е. перечисленные ассоциации являются объективными. Ассоциацию назовем субъективной, если она не характерна для определенного сообщества в целом и распространена только в некоторой его части или она возникла у отдельного субъекта. Например, если у кого-то равнобедренный треугольник ассоциируется с «любовным треугольником», то эта ассоциация является субъективной.

Предлагаемая нами классификация ассоциаций основана на теории деятельности (А. Н. Леонтьев и соавт.) с учетом формально-конструктивной трактовки модели (см. рис. 1) и нашей теории адекватности [14].

1. Ассоциации с феноменом как с предметом или продуктом деятельности моделирования:

1.1) ассоциация с прототипом некоторой модели (ассоциации с определенными аспектами прототипа, с прямым¹ и косвенным² заданием прототипа и т. д.);

1.2) ассоциация с образом некоторого прототипа (эндоструктурным³ и экзоструктурным⁴ представлением прототипа, априорными, актуальными и апостериорными моделями и т. д.);

1.3) ассоциация с интерфейсом или его компонентом (например, ассоциация с правилом перевода с одного математического языка на другой [22]).

2. Ассоциации с феноменом как с инструментом или операциями деятельности моделирования:

2.1) ассоциация с феноменом как инструментом, например, представление линии в виде тонкой нити, которую можно использовать для приближенного измерения длины линии и даже для измерения величины угла (измеряемого в радианах);

2.2) ассоциация с феноменом как основой для операции над объектом, его преобразования (например, теорема Пифагора и обратная к ней ассоциируется с методом вычисления длины отрезка или доказательства, что данный угол является прямым);

¹ Представление с описанием его устройства, взаимодействия составных частей или конструктивное его выражение через другие феномены (в некотором смысле соразмерные исходному).

² Представление феномена как компонента или элемента других феноменов, через описание его свойств в терминах, в которых представлены эти другие феномены.

³ Представление прототипа как комбинации его составных частей (компонентов, элементов), причем взаимодействие с другими феноменами либо игнорируется, либо предельно формализуется.

⁴ Такое представление прототипа, при котором раскрываются его связи с другими феноменами.

2.3) ассоциации с феноменом в рамках рассмотренного выше алгебраического подхода к моделированию:

2.3.1) с элементом или подсистемой системы базовых элементов;

2.3.2) либо с типовым преобразованием или типовой комбинацией феноменов, либо подсистемой преобразований и комбинаций;

2.3.3) с частью механизма аппроксимирования.

3. Ассоциации с феноменом как с системой управления деятельностью и ее компонентами:

3.1) ассоциации с мотивами деятельности (например, наличие «экстремальности» у рассматриваемого феномена как повод для углубленного его изучения (см. стратегию приоритетного изучения экстремальных ситуаций [12]));

3.2) ассоциации с типовыми целями деятельности;

3.3) ассоциации с типовыми стратегиями и, в частности, алгоритмами деятельности;

3.4) ассоциации с системами оценивания адекватности.

Применение предложенной трактовки термина «понимание» в учебном процессе позволило сделать ряд предварительных выводов об условиях успешности формирования необходимых ассоциаций.

Во-первых, требуется корректировка учебно-методического обеспечения. В нем следует уделить значительно больше внимания переводу с одного математического языка на другой, формированию разнообразных ассоциаций, например в соответствии с приведенной выше классификацией ассоциаций. К сожалению, сегодня не редкость пособия, авторы которых в основном ограничиваются описанием понятий и алгоритмов. Но ассоциацию с формулой для вычисления скалярного произведения с помощью координат, т. е. с формулой $\vec{u}\vec{v} = x_u \cdot x_v + y_u \cdot y_v$, проще сформировать посредством одной из базовых ассоциаций с понятием «координаты вектора» $u(x_u; y_u) = x_u\vec{i} + y_u\vec{j}$ и с линейностью скалярного произведения. В результате достаточно буквально один-два раза самостоятельно воспроизвести выкладки

$$\begin{aligned}\vec{u}\vec{v} &= (x_u\vec{i} + y_u\vec{j})(x_v\vec{i} + y_v\vec{j}) = \\ &= x_u \cdot x_v\vec{i}\vec{i} + x_u \cdot y_v\vec{i}\vec{j} + y_u \cdot x_v\vec{j}\vec{i} + y_u \cdot y_v\vec{j}\vec{j}\end{aligned}$$

и воспользоваться ортонормированностью базиса.

Во-вторых, следует внести существенные изменения в контрольно-измерительные материалы. Неплохо зарекомендовали себя интерактивные домашние задания, значительная часть заданий в которых ориентирована на формирование необходимых ассоциаций и регулярно проводимые контрольные мероприятия в тестовой форме, проводимые в начале или конце занятия, также преимуще-

ственно ориентированные на контроль уровня сформированности необходимых ассоциаций. Например, операции матричной алгебры формулируются на трех принципиально разных языках: 1) на языке элементов матриц, например, $C = A + B \Leftrightarrow c_{ij} = a_{ij} + b_{ij}$; 2) на языке «матриц в целом» или фрагментов матриц, например, операция «симметрирование квадратной матрицы» вводится формулой $S(M) = \frac{1}{2}(M + M^t)$, где M^t – матрица, транспонированная к матрице M ; 3) на языке описания алгоритмов без использования буквенных идентификаторов, например, «для того чтобы найти сумму матриц A и B , надо каждый элемент матрицы A сложить с находящимся на том же месте элементом матрицы B ». Пример задания на использование соответствующих ассоциаций и правил перевода: «если $c_{pq} = \sum_{k=1}^n a_{kj}b_{ki}$, то $C = \dots$ » (ожидаемый ответ $C = B^t \cdot A$).

В-третьих, в содержательном плане на занятиях и при организации самостоятельной работы следует обращать внимание на ситуации, когда в ходе поиска и оформления решения используются приоритетные ассоциации и, в частности, переход к другому математическому языку. Например, в процессе решения задач по векторной алгебре часто приходится переходить от языка «школьной геометрии» к языку, который мы назвали векторно-символическим (в рамках которого мы работаем с выражениями вида

$$\vec{AB} = \vec{OB} + (-1)\vec{OA}, \vec{a} = 2\vec{i} + 5\vec{j}$$

и т. д.) и, наконец, «языке координат».

В-четвертых, при изучении новых математических феноменов (понятий, методов, алгоритмов, теорем и т. д.) следует больше внимания уделять позиционированию этих феноменов относительно других математических конструкций. Например, график функции «синус» можно иллюстрировать рис. 3 (в нашей презентации к занятию этот рисунок является динамическим).

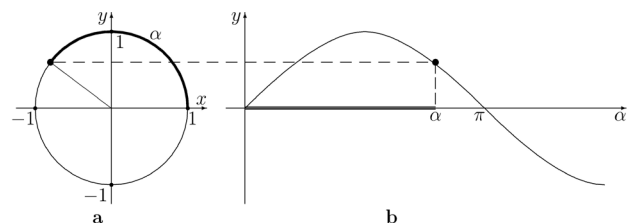


Рис. 3. Иллюстрация к графику синуса

Для того чтобы процесс построения графика синуса с использованием единичного круга был эффективным, необходимо, чтобы у обучаемых (учеников, студентов, магистрантов и т. д.) были сформированы ассоциации с понятием «график функции», в частности, было усвоено определение

графика функции f как множества точек с координатами $(x, f(x))$ и понятие об измерении угла в радианах.

Как мы уже отмечали, на первый взгляд, интерпретация термина «понимание» как системы ассоциаций выглядит как откат к прежним представлениям. Но формально-конструктивная трактовка модели позволяет интерпретировать такие понятия, как «смысл феномена», «оценка феномена» и др. как построение модели феномена (см. рис. 1) и оценку его адекватности [14]. Трактовку термина «понимание» как системы ассоциаций мы считаем конструктивной и перспективной. Можно предложить несколько направлений развития данного исследования. Во-первых, следует создать «атлас ассоциаций» для всех наиболее важных математических феноменов. Во-вторых, следует проанализировать опыт целенаправленного формирования ассоциаций, сравнить эффективность используемых для этого инструментов. В-третьих, представленная нами система рекомендаций по формированию необходимых ассоциаций во многом имеет эмпирический, интуитивный характер, нам представля-

ется, что необходимо развить соответствующую теорию и совершенствовать рекомендации на ее основе. В-четвертых, мы не считаем предложенную нами классификацию ассоциаций исчерпывающей, было бы полезно рассмотреть классификации ассоциаций на других основаниях.

Заключение

1. Проанализированы традиционные трактовки понятия «понимание».
2. На основе анализа литературы, практики обучения математике и формально-конструктивной трактовки модели предложена трактовка термина «понимание» (т. е. понимание определенного феномена) как системы ассоциаций с этим феноменом.
3. Для контроля полноты системы ассоциаций с феноменом предложено использовать механизмы, основанные на классификации системы ассоциаций.
4. Выделены и описаны условия продуктивного применения предложенной трактовки в учебном процессе.

Список источников

1. Павлов-Пинус К. А. Теоретизирование о сознании: эпистемические пролегомены. Часть I // *Философский журнал*. 2018. Т. 11, № 2. С. 40–57.
2. Павлов-Пинус К. А. Теоретизирование о сознании: эпистемические пролегомены. Часть II // *Философский журнал*. 2018. Т. 11, № 3. С. 47–55.
3. Епишева О. Б. Технология обучения математике на основе деятельностного подхода: кн. для учителя. М.: Просвещение, 2003. 223 с.
4. Лобанова Н. И. Понимание как проблема образования // *Высшее образование в России*. 2015. № 8–9. С. 129–134.
5. Станислас Деан. Сознание и мозг. Как мозг кодирует мысли / пер. с англ. И. Ющенко. М.: Карьера Пресс, 2018. 415 с.
6. Знаков В. В. Понимание как психология возможного // *Сибирский психологический журнал*. 2019. № 72. С. 6–20.
7. Белоногова А. А. Синонимия «текстов-компактов» как фактор адекватности понимания текста в условиях межкультурной коммуникации: дис. ... канд. филол. наук. Ульяновск, 2003. 122 с.
8. Анохина Н. В. Имплицитность как компонент структуры содержания текста и составляющая процессов его понимания (на материале научно-популярного текста): дис. ... канд. филол. наук. Уфа: Башкирский гос. ун-т, 2010. 195 с.
9. Пашина Е. В. Формирование стратегий понимания нового текста с выделением главной и избыточной информации, темы и подтемы текста // *Национальная ассоциация ученых*. 2015. № 2-11 (7). С. 64–66.
10. Massey G. Applied translation studies and transdisciplinary action research: understanding, learning and transforming translation in professional contexts // *Russian Journal of Linguistics*. 2021. Т. 25, № 2. С. 443–461.
11. *Философский энциклопедический словарь* / гл. ред. Л. Ф. Ильичев и др. М.: Сов. энциклопедия, 1983. 839 с.
12. Мельников Ю. Б., Поторочина К. С. Алгебраический подход к математическому моделированию и обучению математической и «предматематической» деятельности // *Ярославский педагогический вестник*. 2010. № 3: Физико-математические и естественные науки. С. 19–24.
13. Новикова М. Г. Функциональная зависимость понимания предложения от меры понимания его составных компонентов // *Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Русская филология*. 2011. № 5. С. 16–21.
14. Melnikov Yu. B. Modeling Theory Based on the Formal-Constructive Interpretation of the Model // Silhavy R., Silhavy P., Prokopova Z. (eds) *Data Science and Intelligent Systems. CoMeSySo 2021. Lecture Notes in Networks and Systems*. 2021. Vol. 231. Springer, Cham. URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-90321-3_51 (дата обращения: 31.01.2023).
15. Барковский П. В. Феномен понимания. Минск: Экономпресс, 2008. 176 с.
16. Гнедых Д. С., Сухоруков И. С. О связи индивидуальных стратегий понимания студентами учебных текстов с качеством их понимания // *Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): электронный научный журнал*. 2020. № 6 (июнь). ART 2856. URL: <http://emissia.org/offline/2020/2856.htm> (дата обращения: 15.01.2023).

17. Далингер В. А. Совершенствование процесса обучения математике на основе целенаправленной реализации внутрипредметных связей. Омск: ОМИПКО, 1993. 323 с.
18. Самарин Ю. А. Очерки психологии ума. М.: АПН РСФСР, 1962. 504 с.
19. Серёгин Г. М. Понятия «понимание» и «уровень понимания»: психолого-педагогические аспекты // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2009. № 11 (74). С. 86–88.
20. Борзова Т. В. Опросник «понимание научного текста»: поиски путей диагностики понимания в обучении // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2020. Т. 22, № 72. С. 15–26.
21. Борисова Е. Г. Управление пониманием. Языковые единицы, регулирующие понимание сообщения // Вестник Московского университета. Серия 9: Филология. 2018. № 6. С. 34–50.
22. Мельников Ю. Б., Соловьянов В. Б., Ширпужев С. В. Стратегия перевода с одного математического языка на другой // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. 2017. № 184. С. 74–82.

References

1. Pavlov-Pinus K. A. Teoretizirovaniye o soznanii: epistemicheskiye prolegomeny. Chast I [Theorized about consciousness: epistemic prolegomena. Part I]. *Filosofskiy zhurnal – Philosophy Journal*, 2018, vol. 11, no. 2, pp. 40–57 (in Russian).
2. Pavlov-Pinus K. A. Teoretizirovaniye o soznanii: epistemicheskiye prolegomeny. Chast II [Theorized about consciousness: epistemic prolegomena. Part II]. *Filosofskiy zhurnal – Philosophy Journal*, 2018, vol. 11, no. 3, pp. 47–55 (in Russian).
3. Yepisheva O. B. *Tekhnologiya obucheniya matematike na osnove deyatel'nostnogo podkhoda: kniga dlya uchitelya* [Technology of teaching mathematics based on the activity approach: Book for the teacher]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 2003. 223 p. (in Russian).
4. Lobanova N. I. Ponimaniye kak problema obrazovaniya [Understanding as a problem of education]. *Vysssheye obrazovaniye v Rossii – Higher Education in Russia*, 2015, no. 8-9, pp. 129–134 (in Russian).
5. Stanislas Dean. *Soznaniye i mozg. Kak mozg kodiruyet mysli* [Consciousness and the brain. How the brain encodes thoughts]. Translation from English I. Yushchenko. Moscow, Kar'yera Press Publ., 2018. 415 p. (in Russian).
6. Znakov V. V. Ponimaniye kak psikhologiya vozmozhnogo [Understanding as a psychology of the possible]. *Sibirskiy psikhologicheskij zhurnal – Siberian Journal of Psychology*, 2019, no. 72, pp. 6–20 (in Russian).
7. Belonogova A. A. *Sinonimiya “tekstov-kompaktov” kak faktor adekvatnosti ponimaniya teksta v usloviyakh mezhkul'turnoy kommunikatsii. Diss. kand. filol. nauk* [Synonymy of “texts-compacts” as a factor of adequacy of text understanding in conditions of intercultural communication. Diss. cand. philol. sci.]. Ulyanovsk, 2003. 122 p. (in Russian).
8. Anokhina N. V. *Implitsitnost' kak component struktury soderzhaniya teksta i sostavlyayushchaya protsessov yego ponimaniya (na materiale nauchno-populyarnogo teksta). Diss. cand. filol. nauk* [Implicitness as a Component of the Text Content Structure and a Component of its Understanding Processes (Based on a Popular Science Text). Diss. cand. philol. sci.]. Ufa, 2010. 195 p. (in Russian).
9. Pashina Ye. V. Formirovaniye strategiy ponimaniya novogo teksta s vydeleniyem glavnoy i izbytochnoy informatsii, temy i podtemy teksta [Formation of strategies for understanding a new text with the allocation of main and redundant information, topics and subtopics of the text]. *Natsional'naya Assotsiatsiya Uchenykh*, 2015, no. 2-11 (7), pp. 64–66 (in Russian).
10. Massey G. Applied translation studies and transdisciplinary action research: understanding, learning and transforming translation in professional contexts. *Russian Journal of Linguistics*, 2021, vol. 25, no. 2, pp. 443–461.
11. *Filosofskiy entsiklopedicheskiy slovar'* [Philosophical Encyclopedic Dictionary]. Ed. L. F. Il'ichev et al. Moscow, Sovetskaya entsiklopediya Publ., 1983. 839 p. (in Russian).
12. Melnikov Yu. B., Potorochina K. S. Algebraicheskiy podkhod k matematicheskomu modelirovaniyu i obucheniyu matematicheskoy i “predmatematicheskoy” deyatel'nosti [Algebraic approach to mathematical modeling and teaching of mathematical and “pre-mathematical” activities]. *Yaroslavskiy pedagogicheskij vestnik – Yaroslav Pedagogical Bulletin*, 2010, no. 3: Fiziko-matematicheskiye i yestestvennyye nauki, pp. 19–24 (in Russian).
13. Novikova M. G. Funktsional'naya zavisimost' ponimaniya predlozheniya ot mery ponimaniya yego sostavnykh komponentov [Functional dependence of the understanding of the proposal on the measure of understanding of its constituent components]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Russkaya filologiya – Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Russian Philology*, 2011, no. 5, pp. 16–21 (in Russian).
14. Melnikov Yu. B. Modeling Theory Based on the Formal-Constructive Interpretation of the Model. In: Silhavy R., Silhavy P., Prokopova Z. (eds) *Data Science and Intelligent Systems. CoMeSySo 2021. Lecture Notes in Networks and Systems*, vol. 231. Springer, Cham. URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-90321-3_51 (accessed 31 January 2023).
15. Barkovskiy P. V. *Fenomen ponimaniya* [The phenomenon of understanding]. Minsk, Ekonompress Publ., 2008. 176 p. (in Russian).
16. Gnedykh D. S., Sukhorukov I. S. O svyazi individual'nykh strategiy ponimaniya studentami uchebnykh tekstov s kachestvom ikh ponimaniya [On the connection between individual strategies for students' understanding of educational texts and the quality of their understanding]. *Pis'ma v Emissiya. Offlayn – The Emissia. Offline Letters*, 2020, no. 6. ART 2856 (in Russian). URL: <http://emissia.org/offline/2020/2856.htm> (accessed 15 January 2023).

17. Dalinger V. A. *Sovershenstvovaniye protsessa obucheniya matematike na osnove tselenapravlennoy realizatsii vnutripredmetnykh svyazey* [Improving the process of teaching mathematics based on the targeted implementation of intra-subject communications]. Omsk, OmIPKRO Publ., 1993. 323 p. (in Russian).
18. Samarin Yu. A. *Ocherki psikhologii uma* [Essays on the psychology of the mind]. Moscow, APN RSFSR Publ., 1962. 504 p. (in Russian).
19. Serogin G. M. Ponyatiya “ponimaniye” i “uroven’ ponimaniya”: psikhologo-pedagogicheskiye aspekty [The concepts of “understanding” and “level of understanding”: psychological and pedagogical aspects]. *Uchenyye zapiski Rossiyskogo gosudarstvennogo sotsial’nogo universiteta*, 2009, no. 11 (74), pp. 86–88 (in Russian).
20. Borzova T. V. Oprosnik “ponimaniye nauchnogo teksta”: poiski putey diagnostiki ponimaniya v obuchenii [Questionnaire “understanding the scientific text”: the search for ways to diagnose understanding in teaching]. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra Rossiyskoy akademii nauk. Sotsial’nyye, gumanitarnyye, mediko-biologicheskiye nauki – The Proceedings of the Samara Academy of Sciences, Russian Academy of Sciences Social Sciences, Humanities, biomedical sciences*, 2020, vol. 22, no. 72, pp. 15–26 (in Russian).
21. Borisova Ye. G. Upravleniye ponimaniyem. Yazykovyye yedinitsey, reguliruyushchiye ponimaniye soobshcheniya [Management of understanding. Linguistic units that regulate the understanding of the message]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 9: Filologiya – Lomonosov Philology Journal*, 2018, no. 6, pp. 34–50 (in Russian).
22. Mel’nikov Yu. B., Solovyanov V. B., Shirpuzhev S. V. Strategiya perevoda s odnogo matematicheskogo yazyka na drugoy [The strategy of translation from one mathematical language to another]. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A.I. Gertsena – Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, 2017, no. 184, pp. 74–82 (in Russian).

Информация об авторах

Мельников Ю. Б., кандидат физико-математических наук, доцент, доцент, Уральский государственный экономический университет (ул. 8 Марта, 62, Екатеринбург, Россия, 620144).

Ахматов Т. Д., студент, Уральский государственный экономический университет (ул. 8 Марта, 62, Екатеринбург, Россия, 620144).

Данилов Т. Д., студент, Уральский государственный экономический университет (ул. 8 Марта, 62, Екатеринбург, Россия, 620144).

Information about the authors

Melnikov Yu. B., Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor, Ural State University of Economics (ul. 8 Marta, 62, Yekaterinburg, Russian Federation, 620144).

Akhmatov T. D., undergraduate student, Ural State University of Economics (ul. 8 Marta, 62, Yekaterinburg, Russian Federation, 620144).

Danilov T. D., undergraduate student, Ural State University of Economics (ul. 8 Marta, 62, Yekaterinburg, Russian Federation, 620144).

Статья поступила в редакцию 08.01.2023; принята к публикации 01.08.2023

The article was submitted 08.01.2023; accepted for publication 01.08.2023

УДК 37.013

<https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-5-146-154>

Особенности изучения и преподавания китайского языка как иностранного

Лю Суин

Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина, Екатеринбург, Россия, 1803568466@qq.com

Аннотация

С увеличением во всем мире числа студентов, изучающих китайский язык, преподавание китайского языка как иностранного в качестве самостоятельного предмета сформировало свою собственную предметную систему. Преподавание китайского языка как иностранного является специализированным предметом или комплексно-прикладным предметом, что определяет необходимость проведения исследований по преподаванию китайского языка как иностранного в соответствии с этими характеристиками. Объекты исследования преподавания китайского языка как иностранного в основном заключаются в изучении принципов и методов преподавания языка как второго, в раскрытии законов преподавания китайского языка и использовании этих принципов и законов для руководства конкретной практикой преподавания.

Цель – выявить основные проблемы, возникающие у учащихся при изучении китайского языка и определить способы их решения.

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

- 1) из-за сложности языковых аспектов у учеников теряется мотивация продолжать изучение иностранного языка;
- 2) при выборе хорошего пособия для преподавания китайского языка легко ошибиться, поэтому необходимо ответственно относиться к выбору;
- 3) культурологический аспект в преподавании китайского языка;
- 4) профессиональный аспект в обучении китайскому языку как иностранному.

Материалом исследования послужили научные литературные труды, учебники, официальные документы с сайтов китайских вузов. В исследовании используется опытно-поисковая работа, которая проводилась на базе кафедры иностранных языков и перевода Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина. Исследованием были охвачены студенты 4-го курса бакалавриата, обучающиеся по направлению «Лингвистика», основа обучения которых – китайский язык как второй иностранный язык. А также ученики школы иностранных языков «Язык для Успеха», изучающие китайский язык как второй иностранный, общим количеством 124 человека. При работе с материалом были поставлены следующие задачи: провести сравнительно-сопоставительный анализ научной литературы, посвященной проблемам изучения и преподавания китайского языка, а также содержания учебных материалов в области теоретических и практических аспектов обучения китайскому языку как иностранному в вузах и школах.

В настоящей статье рассматриваются современные проблемы обучения китайскому языку как иностранному, сложности, с которыми сталкиваются преподаватели и студенты в процессе обучения и изучения фонетики, грамматики и двуязычного перевода. Для людей с русским культурным происхождением, которые изучают китайский язык, важно понять, как эффективно изучать китайский язык. После длительных исследований и практики были определены трудности с обучением произношению. В ходе исследования был проведен анализ проблем преподавания со стороны педагога, а также проблемы изучения китайского языка со стороны студентов. Были разработаны и даны рекомендации, позволяющие облегчить студентам процесс освоения китайского языка.

Преподаватель или исследователь в области преподавания китайского языка как иностранного должен понимать дисциплинарные особенности и направленность преподавания китайского языка, понимать задачи и цели преподавания китайского языка как иностранного, совершенствовать собственные теоретические знания по соответствующим дисциплинам. Преподавание китайского языка как иностранного в основном направлено на развитие языковых навыков учащихся. Преподавание языковых знаний также является подготовкой к совершенствованию языковых способностей. Целью изучения языковых знаний является практика и применение. Поэтому в центре внимания исследований по преподаванию китайского языка как иностранного находится то, как совместить теорию языковых знаний с практикой, чтобы учащиеся могли как можно скорее овладеть умением использовать китайский язык для языкового общения.

Ключевые слова: *проблемы преподавания китайского языка, современные проблемы обучения китайского языка, трудности с произношением, символы китайского алфавита*

Для цитирования: Лю Суин. Особенности изучения и преподавания китайского языка как иностранного // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2023. Вып. 5 (229). С. 146–154. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-5-146-154>

Peculiarities of learning and teaching Chinese as a foreign language

Lyu Suin

Ural Federal University named after First President of Russia B. N. Yeltsin, Yekaterinburg, Russian Federation, 1803568466@qq.com

Abstract

With the increase in the number of Chinese students all over the world, the teaching of Chinese as a foreign language as an independent subject has formed its own subject system. Teaching Chinese as a foreign language is a specialized subject or a complex applied subject, which determines the need for research on teaching Chinese as a foreign language in accordance with these characteristics. The research objects of teaching Chinese as a foreign language are mainly to study the principles and methods of teaching Chinese as a second language, discover the laws of teaching Chinese as a second language, and use these principles and laws to guide specific teaching practice.

The *purpose* of the study is to identify the main problems that students face when learning the Chinese language and to determine ways to solve them.

The *material* of the study was scientific literature, web pages, official documents of the official websites of Chinese universities. The study uses experimental research work carried out on the basis of the Department of Foreign Languages and Translation of the Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, and students of the School of Foreign Languages “Language for Success” studying Chinese as a second foreign language with a total of 124 people. When working with the material, the following tasks were set: to conduct a comparative analysis of scientific literature on the problems of learning and teaching Chinese, to analyze the content of educational materials in the field of theoretical and practical aspects of teaching Chinese as a foreign language in universities and schools.

Results and discussion. This article discusses the current problems of teaching Chinese as a foreign language, the difficulties faced by teachers and students in the process of teaching and studying phonetics, grammar and bilingual translation. For people with Russian cultural background who are learning Chinese, it is important to know how to learn Chinese effectively. After long-term research and practice, the difficulties of teaching pronunciation in teaching Chinese as a foreign language have been identified. In the course of the study, the analysis was made of the difficulties of teaching on the part of the teacher, as well as the difficulties of learning Chinese on the part of students, recommendations were made to make it easier for students to master the Chinese language.

Conclusion. As a teacher or researcher in the field of teaching Chinese as a foreign language, a person must understand the disciplinary features and focus of teaching Chinese as a foreign language, understand the goals and objectives of teaching Chinese as a foreign language, and improve their own theoretical knowledge. knowledge in relevant disciplines. Teaching Chinese as a foreign language is mainly aimed at developing the language skills of students, and the focus of teaching is on teaching skills. In teaching Chinese as a foreign language, a large share is always occupied by teaching students language skills. Teaching language knowledge is also a preparation for improving language abilities. The purpose of learning language knowledge is practice and application. Therefore, the focus of research on teaching Chinese as a foreign language is how to combine the theory of language knowledge with practice so that students can quickly master the ability to use Chinese for language communication.

Keywords: *problems of teaching Chinese, modern problems of teaching Chinese, difficulties with pronunciation, characters of the Chinese alphabet*

For citation: Lyu Suin. Osobennosti izucheniya i prepodavaniya kitayskogo yazyka kak inostrannogo [Peculiarities of learning and teaching Chinese as a foreign language]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2023, vol. 5 (229), pp. 146–154 (in Russ.). <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2023-5-146-154>

Введение

Философ времен династии Мин Ван Янмин известен своей формулировкой «знание и действие едины» (知行合 – zhī xíng hé yī). Профессиональный опыт в разных сферах, а особенно в сфере образования и международной дипломатии подтверждает истинность этого принципа [1, с. 237–256].

Инициативы Азиатского общества по изучению китайского языка направлены на создание более надежных программ изучения китайского языка в школах, программ, которые предлагают больше возможностей для общения и сотрудничества. Инициативы помогают учителям пересмотреть условия языкового обучения, включить в него аутентичное

обучение, более ориентированное на потребности школьников, предусмотреть большую интеграцию технологий.

Поскольку усиливается тенденция, связанная с тем, что иностранцы намерены изучать китайский язык в Китае, обучение иностранцев китайскому языку постепенно распространяется во всем Китае, хотя сохраняется и в других странах. Важно рассмотреть, какие проблемы возникают при изучении и преподавании китайского языка.

В настоящее время международное распространение китайского языка происходит в основном благодаря распространению китайской культуры. Студенты и школьники в ряде стран могут быть не удовлетворены этим, поскольку курсы китайского языка должны быть нацелены на изучение и усвоение самого языка. На занятиях преподаватель не должен придавать большое значение культуре, а должен улучшать языковые навыки обучающихся. Этому способствует понимание различий между русским и китайским языками [2, с. 75].

На первом этапе изучения китайского языка обучающиеся сталкиваются с наиболее очевидным различием в используемых алфавитах. В китайском языке используется алфавит пиктограмм. Другими словами, символы представляют собой слова или фразы, так что, строго говоря, это не является алфавитом в привычном понимании (рис. 1).

是 一 我 的 我 我 意 敬 你
我 概 出 樣 求 們 能 願 在
心 是 惡 兒 你 需 殼 的 天
所 你 為 不 免 的 成 的 上
願 的 的 要 我 的 就 國 願
啊 直 是 由 債 糧 圖 你
到 到 那 我 照 食 降 的
世 世 邦 入 我 求 臨 名
代 代 國 迷 免 你 臨 兒
代 榮 權 願 人 今 願 被
這 耀 勢 你 債 日 的 人
尊

Рис. 1. Символы китайского алфавита

Материал и методы

Трудности в преподавании китайского языка как второго иностранного.

1. Фонетика.

(1) Нужно учитывать, что китайский язык является тональным языком. Это означает, что тон произношения слова определяет его значение. В китайском языке четыре тона, поэтому один и тот же символ может иметь четыре разных значения в зависимости от тона.

Тон является самой большой трудностью в преподавании китайского языка. Китайский принадлежит к сино-тибетской языковой семье [3, с. 1]. Многие учащиеся не имеют тонов в своем родном языке, что затрудняет произношение и запоминание тонов. Даже изучающим, чей родной язык также является тоновым языком, трудно точно уловить тона диалекта путунхуа (современный официальный язык КНР, фонетической нормой которого является пекинский диалект, а грамматическая норма соответствует закрепленным в литературных источниках) и китайского языка, потому что они различаются.

(2) Различие между звуками с придыханием и без придыхания понять нелегко. В ходе занятия преподаватель может помочь своим ученикам, проявив к ним терпение [4, с. 138]. Другое различие, которое создает трудности при изучении, связано именно с произношением. Например:

1) d

По месту образования d является таким же, как русский «д», но глухой. Разница в том, что d произносится без придыхания.

2) t

По месту образования t является таким же, как русский «т», но глухой. Разница в том, что t – с придыханием.

3) er 儿化音 (ér huà yīn) фонетическое варьирование на г

При артикуляции данного гласного звука (так называемой эризованной финали) кончик языка чуть-чуть загибается назад и вверх (так называемая ретрофлексная артикуляция), соприкасаясь с твердым небом в той его части, вблизи которой он находится при произнесении гласного е в чистом виде. Так как выгибание кончика языка по направлению к твердому небу происходит с небольшим запаздыванием, то в начале этого слога очень кратко, но достаточно четко прослушивается гласный звук е.

Произношение этой финали достаточно сильно зависит от тона: при произнесении 2-м или 3-м тоном основной гласный финали звучит как среднего ряда е, а в 4-м тоне чуть более задний и открытый е с призвуком. В 1-м тоне такого слога не существует.

Таким образом, латинской буквой г записываются два совсем разных звука: звонкая щелевая инициаль (никогда не встречающаяся в роли конечного согласного финали) например, gan, и ретрофлексное окончание финали (никогда не встречающееся в роли инициали), например, zher 这儿 (здесь), huar (画儿 картина), nar (哪儿 где), wanr (玩儿 играть) [8, с. 53].

2. Лексика

(1) По сравнению с китайскими двусложными словами односложные слова труднее выучить.

Иностранным учащимся требуется больше усилий для запоминания и употребления односложных слов, чем многосложных, особенно их трудно четко различить на слух [5, с. 108]. Это происходит главным образом потому, что явление омофонии односложных слов в китайском языке относительно распространено, а односложные слова имеют только один слог, продолжительность речи слишком мала, а интенсивность раздражения слухового нерва недостаточна.

(2) Китайский словарный запас богат, а синонимы различаются по стилю, эмоциям, сочетанию слов, синтаксической функции и т. д., что затрудняет точное использование каждого слова учащимися.

(3) Слова с характерной китайской культурой, такие как 贵校 guì xiào (Ваша школа/Ваш университет), 令尊 lǐngzūn (Ваш отец), 寿木 shòu mù (гроб, заранее подготовленный), 续弦 xùxián (вторично жениться после смерти жены/жениться вторично), 有喜 yǒuxǐ (беременеть) и т. д. И некоторые из классических китайских слов остались в современном китайском языке, некоторые из них не так легко понять, а некоторые часто используются неправильно.

(4) Китайский язык богат идиомами, такими как 坐井观天 zuòjǐngguāntiān, 刻舟求剑 kèzhōuqiújiàn, 滴水穿石 dīshuǐchuānshí, 掩耳盗铃 yǎn'ěrdàolíng, 半吊子 bàndiàozi, 二百五 èrbǎiwǔ и т. д. Их структура лаконична, а смысл богат. И это распространенные слова, которые иностранным учащимся сложно понять и использовать правильно [6, с. 6–8].

(5) В письменном языке расположение китайских слов не реализует причастные лигатуры, что доставляет неудобство при чтении.

3. Грамматика

Что касается грамматики, между двумя языками существует много различий, из которых наиболее заметными являются следующие: правила построения предложения и образование множественного числа [7, с. 182–195].

Китайский язык является языком SVO, что означает, что принятая структура предложения выстраивается по схеме: субъект – глагол – объект (рис. 2). Эта схема реализуется довольно строго в китайском языке. В русском языке иногда допускаются предложения, которые демонстрируют структуру SOV и, как правило, субъект предложения может быть полностью опущен или объект предложения может стоять первым в зависимости от темы предложения, например:

1) в китайском языке мы скажем: 我吃面包 wǒ chī miàn bāo;

2) в русском языке мы можем сказать, как: 'Я ем хлеб', так и 'Я хлеб ем'.



Рис. 2. Схема предложения по типу SVO

В русском языке при образовании множественного числа требуется изменить окончание слова, например, яблоко – яблоки, машина – машины, гриб – грибы и т. д. В китайском языке нет отдельных слов в форме множественного числа. Для образования формы используется числовое слово, которое ставится перед существительным в форме единственного числа, например, 一双鞋 yīshuāng xié, 三口人 sānkǒu rén, 四十本书 sìshí běn shū.

4. Китайские иероглифы

Таблица 1

Четыре основных структурных типа иероглифов

Типа	Определение	Пример
Пиктограммы (象形字 xiàngxíng zì)	象形字 xiàngxíng zì, досл.: иероглиф, похожий на форму (реального предмета), непосредственно изображает сам предмет. Все эти знаки с той или иной степенью условности в своем древнем начертании (надписи на гадательных костях 甲骨文 jiǎ gǔ wén) изображают обозначаемый знаком предмет [8, с. 69]	 Гора 山 shān  Луна 月 yuè  Дождь 雨 yǔ

Окончание табл. 1

Типа	Определение	Пример
Символограммы (指事字 zhǐ shì zì)	指事字 zhǐ shì zì, досл.: иероглиф, указывающий на факт, также невелики числом (это самый малочисленный тип иероглифов) и непродуктивны как тип структуры. В словаре «Шо вэнь» только 129 знаков указательной категории. Указательный знак содержит в своей графической структуре прямое указание на некоторую часть объекта. Обычно выделяют две категории указательных знаков: указательные знаки с абстрактным значением, содержащие указание на некоторое абстрактное понятие, и указательные знаки с конкретной семантикой, содержащие указание на часть конкретного объекта [8, с. 70]	 Верх 上 shàng  2. Низ 下 xià  Нож 刀 dāo
Идеограммы (会意字 huì yì zì)	会意字 huì yì zì, досл.: иероглиф, соединяющий смыслы, – это сложный знак (合体字 hé tǐ zì), образованный из двух или более простых знаков, каждый из которых вносит свой смысл в общее значение иероглифа. При этом, как правило, произношение самой идеограммы никак не соотносится с произношением составляющих ее графем [8, с. 71]	1. 看 kàn (смотреть) = 手 shǒu 'рука' + 目 mù 'глаза'. Иероглиф 看 kàn состоит из графемы 目 mù и графического варианта графемы 手 рука записываемого сверху как 𠂇 (手). Первоначально этот знак означал «всматриваться вдаль, заслоняя глаза рукой от яркого света» (всем хорошо знаком этот жест). Впоследствии его значение расширилось, и он стал передавать «смотреть» (а затем и «читать») 炎 yán (жаркий) = 火 huǒ огонь + 火. Иероглиф 炎 состоит из двух графем 火 огонь, обозначающий повышенную степень жара. 森 sēn (роща) = 木 mù дерево + 木 + 木. Иероглиф 森 состоит из трех графем 木 дерево, обозначающий множество деревьев
Фоноидеограммы (形声字 xíng shēng zì)	形声字 xíng shēng zì состоит из двух структурных элементов: ключа (形旁 xíng páng) и фонетика (声旁 shēng páng). Ключ – это графема, указывающая на общий смысл иероглифа. Фонетик – это одна или несколько графем, указывающих на приблизительное произношение иероглифа [8, с. 104]	1. Ключ слева, фонетик справа (左形右声 zuǒ xíng yòu shēng): 俄 é Россия, 吃 chī (есть), 请 qǐng (просить), 红 hóng (красный). Этот тип структуры фоноидеограмм считается основным. 2. Ключ справа, фонетик слева (右形左声 yòu xíng zuǒ shēng) 和 hé (и), 那 nà (тот), 鹅 é (лебедь). 3. Сверху ключ, снизу фонетик (上形下声 shàng xíng xià shēng): 爸 bà (папа). 4. Снизу ключ, сверху фонетик (下形上声 xià xíng shàng shēng): 照 zhào (освещать), 想 xiǎng (хотеть), 背 bèi (спина). 5. Внутри ключ, снаружи фонетик (内形外声 nèi xíng wài shēng): 问 wèn (спрашивать). 6. Снаружи ключ, внутри фонетик (外形内声 wài xíng nèi shēng): 固 gù (крепкий), 街 jiē (улица)

Обратите внимание: не все иероглифы имеют столь прозрачную структуру и однозначно относятся к какому-либо одному структурному типу.

С точки зрения преподавания китайского языка как иностранного: 'писать' сложнее, чем 'распознавать' и 'использовать'. Китайские иероглифы действительно являются одним из основных препятствий для большинства учащихся. Специально для студентов из Европы и США существуют четыре основных структурных типа иероглифов.

Результаты и обсуждение

Цель обучения китайскому языку как иностранному состоит в том, чтобы позволить учащимся иметь определенные навыки языковой коммуникации. Умело использовать китайский язык для выполнения различных языковых упражнений, а также всесторонне улучшать слушание, разговорную речь, чтение, письмо и перевод. Преподавание китайского языка как иностранного имеет свои особенности и правила. Они определяются особенностями самого китайского языка. Это надо учиты-

вать и следовать рекомендациям для изучения и преподавания китайского языка как иностранного:

1. Фонетика.

(1) В китайском произношении используется мало фонем, всего 32 фонемы – 10 гласных фонем и 22 согласных. Китайский язык имеет 418 слогов, а разница между четырьмя тонами составляет около 1 332 [8, с. 2–7; 9, с. 3].

(2) Структура слога проста, граница слога четкая, регулярность сильная. Особенно много слогов, состоящих из гласной или гласной плюс согласной.

Например: a (啊), yī (衣), e (鹅), dà (大), tǐ (体), nà (讷), lù (路). Согласные в слогах не могут быть соединены, а положение согласных может быть только в начале или в конце слогов, например: mā (妈), kàn (看), ān (安), líng (零).

(3) По сравнению с языками, в которых преобладают закрытые слоги, оканчивающиеся на согласные, слоги китайского языка обладают более музыкальными тонами, формируя его неповторимую и замечательную музыкальность. Гласные чаще появляются в слогах, преобладают открытые слоги, оканчивающиеся на гласные, слоги имеют различные тональные изменения [10, с. 178].

(4) Взаимодействие между акустическими и рифмовыми слогами китайского языка имеет сильную регулярность, которая помогает учиться и правильно читать слоги китайского языка.

В китайском языке изменение тона используется тогда, когда речь идет о выражении эмоций и отношений, причем проявляется это на уровне всего предложения, а не на уровне отдельных слов. В методике преподавания языка важно учитывать разницу в интонационном оформлении. Сложность для китайских обучающихся состоит в том, что общий тон высказывания напоминает чтение между строк [11, с. 493–494]. Кроме того, есть существенные различия в ритмическом рисунке. В русском языке ударение выделяется более длительным временем звучания звука, а это означает, что ритм языка зависит от расположения ударения. По сути, слоги могут длиться разное время, но между ударными слогами есть относительно постоянный промежуток времени [12, с. 64–66].

2. Лексика.

(1) Китайские слова в основном двухсложные, а некоторые односложные, с небольшим числом слогов, что легко запомнить [8, с. 2–8]. Морфемы имеют способность комбинироваться. Например: 人 он может состоять из: 人民 rén mín, 人口 rén kǒu, 人事 rén shì, 人品 rén pǐn, 人格 rén gé, 人缘 rén yuán, 人情 rén qíng, 人士 rén shì, 人手 rén shǒu, 人才 rén cái, 人物 rén wù, 人称 rén chēng, 人道 rén dào, 人性 rén xìng, 证人 zhèng rén и т. д. Здесь почти 100 слов, поэтому изучение китайских иероглифов очень важно. И это не только обучение

иероглифам, но также обучение слогам и морфемам [13, с. 40].

(2) Китайский язык основан на сложном методе образования корня в словообразовании. Слово может быть образовано путем добавления корня к слову. И значение слова тесно связано с морфологическим значением словообразования. Поэтому легко определить значение слова. Корни в современном китайском языке относятся к связанным морфемам и свободным морфемам, значения которых реальны, а положение в сложных словах не фиксировано. Например: 1) в словах ‘人民 rén mín, 工人 gōng rén’, 人, 民, 工 – все это корни; 2) в словах ‘凳子 dèng zi’, 凳 – это тоже корень [13, с. 41].

(3) Распространенные слова.

(4) Количество аффиксов в китайском языке очень мало, но они очень продуктивны и имеют строгие правила, поэтому о части речи можно судить по правилам обобщения аффиксов. Как суффикс 子 составляет 桌子 zhuō zi, 椅子 yǐ zi, 柜子 guì zi, 骗子 piàn zi, 戏子 xì zi, 燕子 yàn zi, 猴子 hóu zi, 领子 lǐng zi, 袖子 xiù zi, 帽子 mào zi, 鞋子 xié zi, 肚子 dù zi, 脑子 nǎo zi, 傻子 shǎ zi, 辫子 biàn zi, 李子 lǐ zi, 杏子 xìng zi, 桃子 táo zi, 橘子 jú zi, 性子 xìng zi, 空子 kòng zi и т. д. [13, с. 12–13].

3. Грамматика.

(1) Грамматическая структура лаконична, а структурные отношения предложений, фраз и слов имеют сильную последовательность. Одно правило можно использовать в трех местах. Иностранные учащиеся могут распознавать или генерировать разные фразы и слова, пока запоминают тот же набор правил в построении предложений.

(2) В китайском языке мало морфологических изменений, поэтому их легко освоить и использовать. Существительные и местоимения инвариантны, нет различий в женском и мужском роде; глаголы не изменяются по лицам, родам и временам; грамматическая форма 数 shù (число) имеет только одно 们 men.

(3) Китайские предложения богатые, и одно и то же значение может быть выражено с помощью многих различных предложений.

(4) 离合词 lí hé cí (называются такие слова 离合词 líhécí раздельно-слитными. 离 lí – разъединяться, 合 hé – соединяться. В китайском языке есть много глаголов, которые состоят из глагола и существительного. Например: 唱歌 chàngē – петь. Дословно: 唱 chàng – петь; 歌 gē – песня. Таких слов большое количество. Они включают в себя глагольную (глагол) и объектную (существительное) часть. Например: 我唱歌唱得好听 wǒ chàng gē chàng de hǎo tīng – Я хорошо пою [14, с. 8–12].

(5) Слово с несколькими различными грамматическими категориями 兼类词, в китайском языке означает, что одно слово имеет функции двух или

более слов. Факультативный термин – это факультативный феномен слова, в котором одно слово часто обладает основными грамматическими функциями двух или нескольких категорий.

Пример:

1) 动兼介 dòng jiān jiè: 为虎作帐 wéi hǔ zuò chàng (глагол) – 为人民服务 wéi rén mín fú wù (предлог);

2) 介兼动 jiè jiān dòng: 他朝我笑了笑 tā cháo wǒ xiào le xiào (предлог) – 仰面朝天 yǎng miàn cháo tiān (глагол);

3) 动兼连 dòng jiān lián: 他不如你 tā bù rú nǐ (глагол) – 文章与其长而空, 不如短而精 wén zhāng yǔ qí zhǎng ér kōng, bù rú duǎn ér jīng (союз);

4) 介兼连兼动 jiè jiān lián jiān dòng: 我跟你一块儿走 wǒ gēn nǐ yī kuài ér zǒu (предлог) – 他跟她都喜欢下棋 tā gēn tā dōu xǐ huān xià qí (союз) – 我跟不上你 wǒ gēn bú shàng nǐ (глагол).

4. Китайские иероглифы.

(1) Соответствие между китайскими иероглифами и слогами очень сильное, и китайский иероглиф часто является слогом.

(2) Фонетические символы в китайских иероглифах имеют фонетические компоненты. Фонетические символы иероглифов составляют подавляющее большинство, и это помогает учащимся выучить и освоить произношение иероглифов [15, с. 110].

(3) Китайские иероглифы – это кристаллизация мудрости китайской нации и живое ископаемое древней китайской цивилизации. Они объединяют тысячи лет китайской культуры, могут вызвать большой интерес и обладают сильной привлекательностью.

(4) Обычно используемые китайские иероглифы очень концентрированы, с высокой частотой и ограниченным количеством. После того как учащийся освоит определенное количество часто используемых китайских иероглифов, он сможет легко их читать.

(5) Китайские иероглифы выполняют идеографическую функцию. В отличие от многих иностранных иероглифов многие китайские иероглифы могут «показывать значение по форме». Их можно ограниченно использовать в обучении. Не уметь читать, но определять их значение [16, с. 126].

Существует определенная основа между формой, звуком и значением китайских иероглифов. С точки зрения преподавания китайских иероглифов иероглифы с основой легко выучить, используя составляющие факторы. Есть много пиктографических символов, референтных символов, которые можно протестировать [17, с. 45].

Состав китайских иероглифов разнообразен и сложен. И изучающим китайский язык важно запо-

минать, произносить и усваивать различия между китайскими иероглифами.

Заключение

Чтобы научиться читать и писать по-китайски, нужно выучить тысячи слов. Например, чтобы просто почитать газету, человеку необходимо знать около 3 тыс. слов. Когда носители русского языка хотят выучить китайский язык, они должны выучить совершенно новый алфавит.

Педагогам следует помнить это при оценке письма, особенно обучающихся, которые только приступили к изучению языка. Это важно и при работе с более продвинутыми учениками. Нужно иметь в виду, что детям может потребоваться немного больше времени для выполнения упражнений по чтению и письму. В ходе занятия преподаватель может помочь своим ученикам, проявив к ним терпение.

Различия в грамматической структуре языков приводят к закономерным трудностям у изучающих китайский язык. Преодолеть эти трудности позволяют задания, направленные на исправление ошибок, которые могут выполняться по ходу занятия при изучении темы или в качестве самостоятельной домашней работы. Но обязательно следует обратить внимание обучающихся на этот вопрос.

При изучении языка важно использовать аутентичные материалы. Следует поощрять обучающихся смотреть сериалы или фильмы на китайском языке, слушать песни, читать книги и газеты на китайском языке, а также просматривать страницы в Интернете. Это поможет им освоить естественный язык.

Объекты исследования преподавания китайского языка как иностранного в основном нацелены на изучение принципов и методов преподавания китайского языка как второго, раскрытие законов преподавания и использование этих принципов и законов для руководства конкретной практикой преподавания. Кроме того, исследование языковых законов также является частью исследования по преподаванию китайского языка как иностранного. Но эта часть исследования отличается лингвистикой и теоретической грамматикой. И в основном фокусируется на прагматических ошибках студентов при обучении китайскому языку. Для возможности обобщить языковые характеристики и законы, которые соответствуют фактическим потребностям обучения. Помочь студентам уменьшить количество ошибок, улучшить эффект от обучения китайскому языку как иностранному.

Преподавание китайского языка как иностранного в основном направлено на развитие языковых навыков учащихся. Преподавание языковых знаний также является подготовкой к совершенствованию языковых способностей. Целью изучения

языковых знаний является практика и применение. Поэтому в центре внимания исследований по преподаванию китайского языка как иностранного находится то, как совместить теорию языковых знаний с практикой, чтобы учащиеся могли как можно скорее овладеть умением использовать китайский язык для языкового общения.

Как преподаватель или исследователь в области преподавания китайского языка как иностранного человек должен понимать дисциплинарные осо-

бенности и направленность преподавания китайского языка, понимать задачи и цели преподавания китайского языка, совершенствовать собственные теоретические знания по соответствующим дисциплинам, углубиться в педагогическую практику и обобщить характеристики преподавания китайского языка. Таким образом, мы можем хорошо поработать над построением дисциплины преподавания китайского языка как иностранного и направлять педагогическую практику.

Список источников

1. Лю Сюнь. Введение в педагогику китайского языка как иностранного = 对外汉语教育学引论. Пекин: Изд-во Пекин. ун-та языков и культуры, 2000. С. 237–256.
2. Масловец О. А. Основы обучения китайскому языку в вузе и в школе: теория и практика: учеб. пособие. М.: Изд. дом ВКН, 2017. С. 75.
3. Хуан Божун. Современный китайский язык. Первая часть = 现代汉语上册. Пекин: Изд-во Пекин. ун-та, 2012. 3. 207 с.
4. Чжу Бо. О преподавании китайской фонетики как иностранного = 论对外汉语语音教学. Хоххот: Изд-во Ун-та национальностей Внутренней Монголии, 2012. № 1. С. 138.
5. Дяо Цзинцзин. Анализ особенностей фонетики китайского языка и преподавание фонетики китайского языка как иностранного = 浅析汉语语音特点及对外汉语语音教学. Джи лин: Архивы и периодические издания, 2018. № 7. С. 108.
6. Ли Чжэ. Исследования по преподаванию китайских идиом как иностранному языку = 对外汉语成语教学研究. Хенань: Изд-во Хэнаньского университета. 2014. С. 6–8.
7. Юйшина Е. А. История преподавания китайского языка в России (к юбилею кафедры китайского языка) // Китайский язык: лингвистические и методические аспекты: материалы междунар. науч. конф. Чита: Изд-во Забайкал. гос. ун-та, 2021. С. 182–195.
8. Ван Чун. Новые горизонты: Интегральный курс китайского языка. Первый том (I): учебник (русская версия) = 新编汉语新目标.第一册.上:教材(俄文版) / под общ. ред. Ван Чун (王崇) и др. Пекин: Педагогическая наука, 2012. 182 с.
9. Ян Цзичжоу. Курс китайского языка. Первый том (I): учебник (русская версия) = 汉语教程.第一册.上:教材(俄文版) / под общ. ред. Ян Цзичжоу; перевод Хэ Сюеин. Пекин: Изд-во Пекин. ун-та языков и культуры, 2009. 157 с.
10. Ю Хайюн. Ошибки в изучении фонетики китайского языка и план обучения русских студентов = 俄罗斯留学生汉语语音学得偏误及教学方案. Изд-во Северная литература, 2018. № 9. С. 178–179.
11. Ян Сяодун. Методика преподавания лексики на уроках китайского языка: Молодежь Сибири – науке России. Красноярск: Изд-во Сиб. ин-та бизнеса, управления и психологии, 2014. С. 493–494.
12. Зинина А. М., Чарчоглян Т. Г. Актуальные проблемы преподавания китайского языка: учет социокультурного компонента. Ялта: Проблемы современного педагогического образования, 2018. С. 64–66.
13. Чэнь Тин. Исследование тенденции аффиксации современных китайских корней = 现代汉语词根的词缀化倾向研究. Тяньцзинь: Тяньцзиньский пед. ун-т, 2008. № 3 (1). С. 48.
14. Хэ Гай Екатерина. Российские иностранные студенты, осваивающие китайские акростихические ошибки = 俄罗斯留学生习得汉语离合词偏误研. Хэйлунцзян: Хэйлунцзянский ун-т, 2017. С. 8–12.
15. Лю Цяо, Су Янь, Гуань Цюхон. Анализ основных моментов фонетического обучения китайскому языку для российских студентов = 对俄罗斯留学生进行汉语语音教学重点分析. Цицикар: Университет Цицикар (издание философии и социальных наук), 2009. № 1. С. 111–112.
16. Бабабекова Х. Ш. Анализ преподавания китайских иероглифов как иностранного = 对外汉语汉字教学策略浅析 // Серия о реке Янцзы. 2016. № 34. С. 126.
17. Фу Сяоли. Обзор преподавания китайских иероглифов при обучении китайскому языку как иностранному = 对外汉语教学中的汉字教学研究综述 // Журнал Юньнаньского педагогического университета (преподавание и изучение китайского языка как иностранного). 2015. № 2. С. 31–46.

References

1. Liu Xun. *Vvedeniye v pedagogiku kitayskogo yazyka kak inostrannogo* [Introduction to Pedagogy of Chinese as a Foreign Language]. Beijing, Beijing University of Language and Culture Publ., 2000. P. 237–256 (in Chinese).
2. Maslovets O. A. *Osnovy obucheniya kitayskomu yazyku v vuze i v shkole: teoriya i praktika: uchebnoye posobiye* [Fundamentals of teaching Chinese at the university and at school: theory and practice: textbook]. Moscow, VKN Publ., 2017. P. 75 (in Russian).
3. Huang Borong. *Sovremennyy kitayskiy yazyk. Chast' 1* [Modern Chinese language. Part 1]. Beijing, Beijing University Publ., 2012. 3. 207 p. (in Chinese).

4. Zhu Bo. O prepodavanii kitayskoy fonetiki kak inostrannogo [On teaching Chinese phonetics as a foreign language]. Khokhot, University of Nationalities of Inner Mongolia Publ., 2012, no. 1. P. 138 (in Chinese).
5. Diao Jingjing. Analiz osobennostey fonetiki kitayskogo yazyka i prepodavaniye fonetiki kitayskogo yazyka kak inostrannogo [Analysis of Chinese Phonetics and Teaching Chinese Phonetics as a Foreign Language]. *Arkhiv i periodicheskiye izdaniya – Archives and periodicals*, 2018, no. 7, pp. 108 (in Chinese).
6. Li Zhe. *Issledovaniye po prepodavaniiu kitayskikh idiom kak inostrannomu yazyku* [Research on teaching Chinese idioms as a foreign language]. Henan University Publ., 2014. Pp. 6–8 (in Chinese).
7. Yuyshina E. A. Istoriya prepodavaniya kitayskogo yazyka v Rossii (k yubileyu kafedry kitayskogo yazyka) [The history of teaching Chinese in Russia (to the anniversary of the Department of Chinese)]. *Kitayskiy yazyk: lingvisticheskiye i metodicheskiye aspekty: materialy mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii* [Chinese language: linguistic and methodological aspects: materials of the international scientific conference]. Chita, Transbaikal State University Publ., 2021. P. 182–195 (in Russian).
8. Van Chun. *Novyye gorizonty: Integral'nyy kurs kitayskogo yazyka: uchebnik (russkaya versiya)*. T. 1 [New horizons: integral Chinese language course: textbook (Russian version). Vol. 1]. Ed. Van Chun et al. Beijing, Pedagogicheskaya nauka Publ., 2012. 182 p. (in Russian).
9. Yang Jizhou. *Kurs kitayskogo yazyka: uchebnik (russkaya versiya)*. T. 1 [Chinese language course: textbook (Russian version). Vol. 1]. Ed. Yang Jizhou, translation He Xueying. Beijing, Beijing Publishing House. University of Languages and Culture Publ., 2009. 157 p. (in Chinese).
10. Yu Haiyun. Oshibki v izuchenii fonetiki kitayskogo yazyka i plan obucheniya russkikh studentov [Mistakes in learning the phonetics of the Chinese language and the curriculum for Russian students]. *Severnaya literatura – Literature of the North*, 2018, no. 9, pp. 178–179 (in Chinese).
11. Yan Xiaodong. *Metodika prepodavaniya leksiki na urokakh kitayskogo yazyka: Molodyezh Sibiri – nauka Rossii* [Methods of teaching vocabulary in Chinese lessons: Youth of Siberia – Science of Russia]. Krasnoyarsk, Siberian Institute of Business, Management and Psychology Publ., 2014. P. 493–494 (in Chinese).
12. Zinina A. M., Charchoglyan T. G. *Aktual'nyye problemy prepodavaniya kitayskogo yazyka: uchet sotsiokulturnogo komponenta* [Actual problems of teaching the Chinese language: taking into account the sociocultural component]. Yalta, Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya Publ., 2018. Pp. 64–66 (in Russian).
13. Chen Ting. *Issledovaniye tendentsii affiksatsii sovremennykh kitayskikh korney* [Study of the affixation trend of modern Chinese roots]. Tianjin, Tianjin Pedagogical University. 2008, no. 3 (1), p. 48 (in Chinese).
14. He Gai Ye. *Rossiyskiye inostrannyye studenty, osvayayushchiye kitayskiye akrostikhicheskiye oshibki* [Russian foreign students mastering Chinese acrostic errors]. Heilongjiang, Heilongjiang University Publ., 2017. Pp. 8–12 (in Chinese).
15. Liu Qiao, Su Yan, Yiwan QiuHong. Analiz osnovnykh momentov foneticheskogo obucheniya kitayskomu yazyku dlya rossiyskikh studentov [Analysis of the highlights of Chinese phonetic teaching for Russian students]. *Universitet Tsikar (izdaniye filosofii i sotsial'nykh nauk) – Tsitsikar University (publication of philosophy and social sciences)*, 2009, no. 1, pp. 111–112 (in Chinese).
16. Bababekova Kh. Sh. Analiz prepodavaniya kitayskikh iyeroglifov kak inostrannogo [Analysis of teaching Chinese characters as a foreign language]. *Seriya o yazyke Yantzy – Yangtze River Series*, 2016, no. 34, pp. 126 (in Chinese).
17. Fu Xiaoli. Obzor prepodavaniya kitayskikh iyeroglifov pri obuchenii kitayskomu yazyku kak inostrannomu [Review of teaching Chinese characters in teaching Chinese as a foreign language]. *Zhurnal Yun'nan'skogo pedagogicheskogo universiteta (prepodavaniye i izucheniye kitayskogo yazyka kak inostrannogo) – Journal of Yunnan Normal University (Teaching and Learning Chinese as a Foreign Language)*, 2015, no. 2, pp. 31–46 (in Chinese).

Информация об авторе

Лю Суин, аспирант, ассистент, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина (ул. Мира, 19, Екатеринбург, Россия, 620002).

Information about the author

Lyu Suin, graduate student, Assistant, Ural Federal University named after First President of Russia B. N. Yeltsin (ul. Mira, 19, Yekaterinburg, Russian Federation, 1920002).

Статья поступила в редакцию 01.11.2022; принята к публикации 01.08.2023

The article was submitted 01.11.2022; accepted for publication 01.08.2023

I SSN 1609-624X



9 771609 624003

