

DOI: 10.21209/2658-7114
DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-3

ISSN 2658-7114
ISSN 2542-0070 (Online)

2023. Том 18, № 3

2023. Vol. 18. No. 3

Учёные записки

Забайкальского государственного университета

Scholarly Notes of Transbaikal State University

УЧРЕДИТЕЛЬ И ИЗДАТЕЛЬ

Федеральное государственное
бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Забайкальский государственный
университет»

672039, Россия, Забайкальский край,
г. Чита, ул. Александрo-Заводская, 30

АДРЕС РЕДАКЦИИ

672007, Россия, Забайкальский край,
г. Чита, ул. Бабушкина, 129, кабинет 126
Тел.: 8 (3022) 35-24-79
Факс: 8 (3022) 41-64-44

FOUNDER AND PUBLISHER

Federal State Budgetary
Educational Institution
of Higher Education
"Transbaikal State
University"

30 Aleksandro-Zavodskaya st.,
Transbaikal Territory, 672039, Russia

EDITORIAL OFFICE ADDRESS

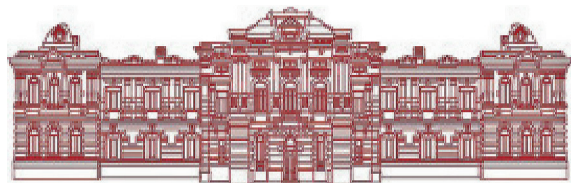
Office no. 126, 129 Babushkina st., Chita,
Transbaikal Territory, 672007, Russia
Tel. number: 8 (3022) 35-24-79
Fax: 8 (3022) 41-64-44

E-mail: zab-nauka@mail.ru

<http://www.uchzap.com>

Учёные записки

Забайкальского
государственного
университета



Scholarly Notes of Transbaikal State University

Uchenye Zapiski Zabaikal'skogo Gosudarstvennogo Universiteta

Научный журнал
Основан в 1957 г.
Выходит четыре раза в год

Scientific Journal
Founded in 1957
Published four times per year

Журнал зарегистрирован

Федеральной службой по надзору
в сфере связи, информационных технологий
и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Свидетельство о регистрации

ПИ № ФС77-71825 от 08.12.2017

Журнал входит

в Перечень ведущих рецензируемых научных
журналов и изданий, в которых должны быть
опубликованы основные научные результаты
диссертаций на соискание учёных степеней
доктора и кандидата наук:

5.8.1 – Общая педагогика, история педагогики
и образования (педагогические науки),

5.8.2 – Теория и методика обучения и воспитания
(по областям и уровням образования) (педагогиче-
ские науки),

5.8.7 – Методология и технология професси-
онального образования (педагогические науки)

Языки издания: русский, английский

Редакция журнала руководствуется положением
Гражданского кодекса РФ по авторскому праву,
международными стандартами редакционной этики,
лицензией Creative Commons "Attribution" («Атрибу-
ция») 4.0 Всемирная



Подписной индекс журнала
в «Пресса России» **42408**

Размещение и индексация журнала:

Научная электронная библиотека (РИНЦ),
CrossRef, Ulrich's Periodicals Directory,
Open Academic Journals Index, IPRbooks, ИВИС,
Citefactor, Университетская библиотека онлайн,
КиберЛенинка

Журнал представляет собой сборник оригиналь-
ных и обзорных научных статей по теоретической и
практической педагогике, а также смежной психоло-
гии. В центре интереса исследователей проблема не-
прерывного образования как условие конкурентноспо-
собности человека в постиндустриальном мире.

Материалы журнала будут интересны широ-
кой научной общественности, преподавателям вузов,
аспирантам, студентам, деятелям культуры и образо-
вания.

The journal is registered

by the Federal Supervision Service in the Field
of Communications, Information Technology
and Mass Communications (Roskomnadzor)

Registration certificate

ПИ № ФС77-71825 от 08.12.2017

The journal

is in the List of the leading refereed
scientific journals

and editions which publish the main results
of dissertations for academic degrees
of doctors and candidates of sciences:

5.8.1 – General pedagogy, history of pedagogy
and education (pedagogical sciences),

5.8.2 – Theory and methods of training and education
(in areas and levels of education) (pedagogical
sciences),

5.8.7 – Theory and methodology of vocational
education (pedagogical sciences)

Publication languages: Russian, English

The editorial board is guided by the provisions
of the Civil Code of the Russian Federation
on Copyright, international editorial
ethics standards, Creative Commons license
"Attribution" ("Attribution") 4.0 world



Subscription index of the journal
in "Press of Russia" **42408**

Journal indexing:

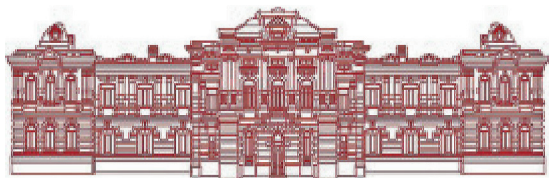
Russian Science Citation Index (RSCI),
CrossRef, Ulrich's Periodicals Directory,
Open Academic Journals Index, IPRbooks, ИВИС,
Citefactor, University library online,
CyberLeninka

The journal is a collection of original and review
scientific papers on pedagogy and adjacent psychology.
In the center of researchers' interest there are issues of
theoretical and practical pedagogy, applied research on
pedagogy, issues of educational psychology.

Materials will be interesting to the wide scientific
community, university lectures, postgraduate students,
students, workers in culture and education.

Учёные записки

Забайкальского
государственного
университета



Scholarly Notes of Transbaikal State University

Uchenye Zapiski Zabaikal'skogo Gosudarstvennogo Universiteta

Редакционная коллегия

Выпускающий редактор

Десненко С. И., доктор педагогических наук, профессор
(г. Чита, Россия)

Члены редколлегии

Архинчев В. Е., доктор физико-математических наук, профессор (г. Улан-Удэ, Россия);
Гогоберидзе А. Г., доктор педагогических наук, профессор (г. Санкт-Петербург, Россия);
Дагбаева Н. Ж., доктор педагогических наук, профессор (г. Улан-Удэ, Россия);
Десненко С. И., доктор педагогических наук, профессор (г. Чита, Россия);
Ермаков Д. С., доктор педагогических наук, кандидат химических наук, доцент (г. Москва, Россия);
Зволейко Е. В., доктор педагогических наук, доцент (г. Чита, Россия);
Игумнова Е. А., доктор педагогических наук, доцент (г. Чита, Россия);
Клименко Т. К., доктор педагогических наук, профессор (г. Чита, Россия);
Невская С. С., доктор педагогических наук, доцент (г. Москва, Россия);
Несговорова Н. П., доктор педагогических наук, профессор (г. Курган, Россия);
Новиков А. Н., доктор географических наук, доцент (г. Чита, Россия);
Рогова А. В., доктор педагогических наук, профессор (г. Санкт-Петербург, Россия);
Сречко Потич, профессор (г. Белград, Сербия);
Ульзтыueva А. И., доктор педагогических наук, доцент (г. Чита, Россия);
Хитрюк В. В., доктор педагогических наук, доцент (г. Минск, Беларусь);
Черепанова Л. В., доктор педагогических наук, профессор (г. Чита, Россия);
Эрдынеева К. Г., доктор педагогических наук, профессор (г. Владивосток, Россия)

Главный редактор

Ерофеева И. В., доктор филологических наук, доцент
Ответственный секретарь
Седина Е. В., кандидат культурологии

Редактор К. Р. Потапова,
редактор перевода С. Е. Каплина,
технический редактор Г. А. Зенкова.
Подписано в печать 29.09.2023.
Дата выхода в свет 30.09.2023.

Формат 60 × 84 1/8. Бумага ксерографическая.
Гарнитура "Arial". Способ печати оперативный.
Усл. печ. л. 19,9. Уч.-изд. л. 16,9.
Заказ № 23065. Тираж 1000 экз. (1-й з-д 1–100 экз.).
Цена свободная

Отпечатано в ФГБОУ ВО «Забайкальский
государственный университет»
672039, Россия, г. Чита, ул. Александрo-Заводская, 30

© Забайкальский государственный
университет, 2023

Editorial Board

Main Handling Editors

Desnenko S. I., Doctor of Pedagogy, Professor
(Chita, Russia)

Editorial board

Arkhincheev V. E., Doctor of Physics and Mathematics, Professor (Ulan-Ude, Russia);
Gogoberidze A. G., Doctor of Pedagogy, Professor (St. Petersburg, Russia);
Dagbaeva N. Zh., Doctor of Pedagogy, Professor (Ulan-Ude, Russia);
Desnenko S. I., Doctor of Pedagogy, Professor (Chita, Russia);
Ermakov D. S., Doctor of Pedagogy, Candidate of Chemical Sciences, Associate Professor (Moscow, Russia);
Zvoleiko E. V., Doctor of Pedagogy, Associate Professor (Chita, Russia);
Igumnova E. A., Doctor of Pedagogy, Associate Professor (Chita, Russia);
Klimenko T. K., Doctor of Pedagogy, Professor (Chita, Russia);
Nevskaya S. S., Doctor of Pedagogy, Associate Professor (Moscow, Russia);
Nesgovorova N. P., Doctor of Pedagogy, Professor (Kurgan, Russia);
Novikov A. N., Doctor of Geography, Associate Professor (Chita, Russia);
Rogova A. V., Doctor of Pedagogy, Professor (St. Petersburg, Russia);
Srečko Potič, Professor (Belgrade, Serbia);
Ulzytueva A. I., Doctor of Pedagogy, Associate Professor (Chita, Russia);
Khityruk V. V., Doctor of Pedagogy, Associate Professor (Minsk, Belarus);
Cherepanova L. V., Doctor of Pedagogy, Professor (Chita, Russia);
Erdineeva K. G., Doctor of Pedagogy, Professor (Vladivostok, Russia)

Editor-in-chief

Erofeeva I. V., Doctor of Philology, Associate Professor
Executive Secretary
Sedina E. V., Candidate of Culturology

Corrector K. R. Potapova,
Editor of the English Translation S. E. Kaplina,
Technical editor G. A. Zenkova.
Signed to print 29.09.2023.
Date of publication 30.09.2023.

Format 60 × 84 1/8. Xerographic paper. Headset "Arial".
Operative printing.
Conv. quires 19,9. Ed.-print quires 16,9. Order № 23065.
Circulation 1000 copies. (first printing 1–100 copies).
Free price

Printed by FSBEI HE "Transbaikal
State University"
30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia

© Transbaikal State University, 2023

СОДЕРЖАНИЕ

ОБРАЗОВАНИЕ В ЦЕЛЯХ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ

<i>Гулов А. П.</i> Ценностный смысл предметных олимпиад для современной школы	6
<i>Жамбалова Э. Ч.</i> Возможности сетевых образовательных событий в реализации воспитательных задач в условиях цифровизации	15
<i>Заборцева Т. И., Старчакова И. В.</i> Локальная география: предметно-гипотетический подход в науке и образовании	23
<i>Онищенко Э. В., Нгуен Тхи Лан Ви.</i> Основные подходы к организации поликультурной среды в учреждениях дошкольного образования Вьетнама	31
<i>Старостина С. Е.</i> Внедрение индивидуальных образовательных траекторий в вузе: проблемы и перспективы	41
<i>Фомицкая Г. Н., Дагбаева Н. Ж., Халудорова Л. Е.</i> Педагог будущего как гарант устойчивого развития региона	48

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ПЕДАГОГИКА: ТЕХНОЛОГИИ И ИННОВАЦИИ

<i>Ершова Д. Е.</i> Современные подходы к оценке результатов обучения детей изобразительному искусству в системе дополнительного образования	59
<i>Скорова Л. В., Дьякова Н. Н.</i> Case-study в оценке и развитии психологической компетентности преподавателей среднего профессионального образования (на примере медицинских образовательных учреждений)	70
<i>Качимская А. Ю.</i> Психологическая безопасность школьников с разным стилем семейного воспитания	81
<i>Вербенец А. М.</i> Художественное экспериментирование старших дошкольников: подходы к изучению и проектированию педагогической поддержки	92
<i>Ваганова В. И., Ваганова В. Г.</i> Применение технологии поэтапного формирования методических умений учителя физики в условиях профессиональной переподготовки	102

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Золтуев А. В., Романова Л. С.</i> Модель дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» и её реализация в педагогическом образовании с учётом междисциплинарной интеграции	110
<i>Конonenko Н. В., Токарева Ю. С., Десненко С. И., Федотова А. Д.</i> Возможности использования проектного подхода в вузе при изучении профильных математических дисциплин	122
<i>Ларченкова Л. А., Ларченков И. Н.</i> Применение методов компьютерной лингводидактики для изучения финского языка	132
<i>Михалева С. Н., Дорогавцева И. С.</i> Результаты анкетирования студентов по итогам традиционной педагогической практики в постковидный период	143

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

<i>Соколова А. А.</i> Иллюстрированный междисциплинарный гидрологический словарь: опыт визуализации образовательной информации	152
<i>Невская С. С.</i> История рождения «Педагогической поэмы» (К биографии А. С. Макаренко)	161

CONTENTS

EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT

Gulov A. P. The Value of Subject Olympiads for Modern School	6
Emiliya Ch. Zhambalova. Possibilities of Network Educational Events in the Implementation of Educational Tasks in the Context of Digitalization	15
Zabortseva T. I., Starchakova I. V. Local Geography: Subject-Hypothetical Approach in Science and Education	23
Onishchenko E. V., Nguyen Thi Lan Vy. Basic Approaches to the Organization of a Multicultural Environment in Pre-School Institutions of Vietnam	31
Starostina S. E. Implementation of the Pedagogical Path at the University: Problems and Prospects	41
Fomitskaya G. N., Dagbaeva N. Zh., Khaludorova L. E. Teacher of the Future as a Guarantor of the Sustainable Development of the Region	48

DOMESTIC PEDAGOGY: TECHNOLOGIES AND INNOVATIONS

Ershova D. E. Modern Approaches to Assessing the Results of Teaching Children the Fine Arts in the System of Additional Education	59
Skorova L. V., Dyakova N. N. Case-Study in the Assessment and Development of Psychological Competence of Teachers of Secondary Vocational Education (on the example of medical educational institutions)	70
Kachimskaya A. Yu. Psychological Safety of Schoolchildren with Different Style Family Education	81
Verbenets A. M. Artistic Experimentation of Older Preschoolers: Approaches to the Study and Design of Pedagogical Support	92
Vaganova V. I., Vaganova V. G. The Use of Technology for the Phased Formation of Methodological Skills of a Physics Teacher in the Context of Professional Retraining	102

THEORY AND METHODS OF VOCATIONAL EDUCATION

Zoltuev A. V., Romanova L. S. The Model of the Discipline "Life Safety" and its Implementation in Pedagogical Education Taking into Account Interdisciplinary Integration	110
Kononenko N. V., Tokareva Ju. S., Desnenko S. I., Fedotova A. D. Possibilities of Using the Project Approach at the University in the Study of Specialized Mathematical Disciplines	122
Larchenkova L. A., Ivan N. Larchenkov. Application of Computer Linguodidactic Methods for Learning the Finnish language	132
Mikhaleva S. N., Dorogavtseva I. S. The Analysis of Testing Traditional Forms of Teaching Practice in the Post-Pandemic Period	143

SCIENTIFIC LIFE

Sokolova A. A. Illustrated Interdisciplinary Hydrological Dictionary: An Experience in Visualizing Educational Information	152
Nevskaya S. S. The history of the "Pedagogical poem"(To the biography of A. S. Makarenko)	161

ОБРАЗОВАНИЕ В ЦЕЛЯХ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ

EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT

Original article

УДК 378.14

DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-3-6-14

The Value of Subject Olympiads for Modern School

Artem P. Gulov

*Moscow State Institute of International Relations of the Ministry of Foreign Affairs of Russia,
Moscow, Russia*

gulov@tea4er.org, <https://orcid.org/0000-0001-7192-5316>

The article reveals the values of the modern school, taking into account the impact of the negative consequences of a paradigm shift in the perception of the world in the eyes of society. The phenomenon of the Olympiad movement is considered in the context of the cultural approach – the Olympiad as an instrument for the development of creative abilities of schoolchildren – and at the same time as a system exposed by school and society. The functions and values of education are considered, the purpose of the study is refracted in the analysis of their perception in the eyes of school teachers at a cut-off of 30 years. The research methodology is based on the relationship of axiological, culturological, informational, systemic and activity approaches; as methods, we used reading scientific literature on the topic, classification, generalization (theoretical), questionnaire of teachers (empirical). As part of the study in 2022 and 2023 we held meetings with teachers from different regions, including the following: Lipetsk region, Kemerovo region, Moscow region, the Republic of Mari El, the city of Moscow. The survey sample was presented by 236 teachers from these subjects of the Russian Federation. As a result of the study, it has been revealed that attitudes towards the values of school education changed in the eyes of teachers. Destructive social tendencies found refraction in reducing the role of independent thinking and a solid foundation of knowledge, which was partly the result of a change in the pedagogical paradigm in the country, the transition to the Bologna process in higher education, intensive standardization, the introduction of the Unified State Exam. The positive side of the present is the high cognitive and creative activity of a significant part of students – students and schoolchildren. Analysis of the goals of school education through the prism of official documents and opinions of teachers indicates that in the context of transformational processes, the school has a fairly powerful resource in the form of a mass olympiad multi-subject and multi-level movement, allowing each student to train and use their mental strength and abilities in the olympiad marathon.

Keywords: Olympiad of schoolchildren, values of education, modern school, preparation for Olympiad, Olympiad movement

Научная статья

Ценностный смысл предметных олимпиад для современной школы

Артем Петрович Гулов

Московский государственный институт международных отношений МИД России (университет),
г. Москва, Россия
gulov@tea4er.org, <https://orcid.org/0000-0001-7192-5316>

В статье раскрываются ценности современной школы с учётом воздействия негативных последствий смены парадигмы восприятия мира в глазах социума. Рассматривается феномен олимпиадного движения в контексте культурологического подхода – олимпиада как инструмент развития креативных способностей школьников – и одновременно, как система, подвергающаяся воздействию со стороны школы и общества. Рассматриваются функции и ценности образования, цель исследования преломляется в анализе их восприятия в глазах школьных учителей на срезе 30 лет. Методология исследования основывается на взаимосвязи аксиологического, культурологического, информационного, системного и деятельностного подходов; в качестве методов нами использованы анализ научной литературы по теме, классификация, обобщение (теоретические), анкетирование учителей (эмпирические). В рамках исследования в 2022 и 2023 гг. нами проведены встречи с учительской общественностью из следующих регионов: Липецкая область, Кемеровская область, Московская область, республика Марий Эл, город Москва. Выборку анкетирования составили 236 учителей из данных субъектов РФ. В результате исследования выявлено, что отношение к ценностям школьного образования в глазах учителей изменилось. Деструктивные общественные тенденции нашли преломление в снижении роли самостоятельного мышления и прочного фундамента знаний, что отчасти стало следствием смены педагогической парадигмы в стране, переход к Болонскому процессу в высшей школе, интенсивная стандартизация, введение ЕГЭ. Позитивной стороной настоящего времени является высокая познавательная и творческая активность значительной части обучающихся – студентов и школьников. Анализ целей школьного образования через призму официальных документов и мнений учителей указывает на то, что в условиях трансформационных процессов школа располагает достаточно мощным ресурсом в виде массового олимпиадного многопредметного и многоуровневого движения, что даёт возможность каждому ученику тренировать и применять свои умственные силы и способности в олимпиадном марафоне.

Ключевые слова: олимпиада школьников, ценности образования, современная школа, подготовка к олимпиаде, олимпиадное движение

Introduction. The transformation Russian society and its institutions – economic, cultural, industrial, educational, etc. – started undergoing in the mid-1980s received a new impetus and continued development during the transition period (the 1990s), intensified during the global financial and economic crisis (2008–2012), and has to date acquired the features of global risks, axiological crisis, digitalisation threats, deepfake technologies [1]. What has emerged is a VUCA world; fluxional, unstable, uncertain, complex and ambiguous. Further transformations have led to a change in the paradigm of perception of reality from a VUCA world to a BANI world, where the acronym VUCA (volatility, uncertainty, complexity, ambiguity), coined in the 1980s, denotes the complex and changeable nature of social relations, and BANI means the complete chaos of any systems. First introduced into scientific circulation in 2020 by the futurist Cascio [2], the concept of the BANI-world (brittle, anxious, non-linear, incomprehensible) preceded the coronavirus pandemic and the threats of

global conflict that became clear in 2022. Domestic education, with its humanistic values, and emphasis on humanitarianism, peacemaking potential, continuous professional development, and holistic development of the individual, ended up at the conflict “node” of problems of a sociocultural nature.

In the context of two competing labour market tendencies – increased competition in the labour market, which demands good education and constant professional development from its participants, and the low chances of landing a stable job (which has been a major factor in reducing motivation and interest in work and social support) – there is a need for new social protection programs for the population and updated curricula for professional and secondary education. In Russia, the situation created by global risks has found a solution in a set of national projects for 2017–2030: “Education”, “Digital Economy”, “Science”, “Labour Productivity and Employment Support” – focussed on creating a single educational space and strengthening its

role in the formation and development of national educational spaces and their harmonious convergence [3].

The destructive nature of transformational processes is shaped by the dominance of centrifugal tendencies (anti-values), whilst one of the prerequisites for the harmonious, balanced development of society and its institutions is the consolidation of axiological, economic, technological, cultural, and, most importantly, educational resources that ensure continuity at all educational stages. The liberal-democratic values of the transitive period of the development of Russian society were based on the principle of individual freedom and free personal and public choice; however, the resulting ideology failed to take into account that an increasing degree of personal freedom means that the problem of self-realisation is solved not so much through the acquisition new knowledge, but through qualitatively restructuring human activity into a mode where those experiences which lay down the basis for the formation of an individual culture and a personal system of knowledge come to the fore [4].

Materials and methods. The **methodology** of this study follows V. V. Krayevsky's four-level system-structural methodology of pedagogical research, encompassing the philosophical, general-scientific, concrete-scientific and technico-technological levels, including interdisciplinary research in which axiological, cultural, informational, systemic and activity-based approaches are closely intertwined; an integrative approach; the dialectical principle; and the principle of the subject in education.

The culturological approach as the application of M. S. Kagan's systematic approach [5] to the philosophy of culture is understood in this study to manifest itself in the interrelation of the following concepts: a) culture as a human activity with its inherent ontological status and characteristics including environmental problems; b) values (mental, spiritual, practical) which are consolidated in the context of the relationship between the values of scientific knowledge and the values of learning in the context of the didactic principle of science; c) the dual nature of the individual as both the creator and the product of culture, shaped through the processes of their personal development and assimilation of culture; d) the connection between school curricula and information (spheres of knowledge covering subjects such as nature, society, technology, human life, modes of activity, art).

Our **research methods** are based on the principles of scientific knowledge, i. e.: relevance, determinism, complementarity, consistency and include:

- theoretical methods (analysis; the systematic method; a revue and generalisation of the literature on the research topic);

- empirical methods (study of documents on education and normative materials on education, questionnaire/survey of school and university teachers, statistical processing of the results of the questionnaire and survey).

As part of the study in 2022 and 2023 we held meetings with teachers from different regions, including the following: Lipetsk region, Kemerovo region, Moscow region, the Republic of Mari El, the city of Moscow. The survey sample was 236 teachers from these subjects of the Russian Federation.

Results and discussion. The past decade (2012–2022) saw a change in economic scenarios; particularly manifest has been the “from economic to forceful” scenario, in the context of which major “breaks with tradition” take place in the wide socio-cultural space “world – city / place of residence – work – creative and professional contacts”. The global community, as a new scale of human freedom, makes the individual's life and course of action depend on many conditions and circumstances which require functional literacy in various areas of life and activity to navigate and overcome – this is when forging international contacts and forming a deep understanding of the meaning of communication (whether with other people, technology, or art) require contextual appropriateness from the subject's self-expression [6]. Currently, “a new gap means a rejection of the scientific-critical thinking characteristic of the twentieth century, and the choice is instead made in favour of a new (“digital”) irrationalism of the information age”; we note that this leads to the growth of totalitarian tendencies in neoliberal societies and the use of “artificially created conflicts” based on communication (political and pseudo-humanitarian programs which are marked by a shift in values and a pseudo-humanist rhetoric) as a form of verbal interaction in order to replace outdated economic and social levers [7]. This points to a growing role of the languages of science, art, culture (material and spiritual) in the post-globalisation world, creating a need for the skills of polysemantic interaction at the level of general literacy, functional literacy, and sociocultural literacy. If the concepts of gener-

al/elementary literacy and functional literacy of schoolchildren are sufficiently developed, the concept of “sociocultural literacy” emerged relatively recently. What is understood under the ‘socio-cultural literacy’ of a school student as an integrative concept in the research community is the inter-relation of language and scientific literacy, ICT competence, and socio-cultural competence [8].

In the dynamic conditions of the modern society development, there is a clear need for a complex educational tool which may be used not only in the educational process, but also beyond its “limits” (in everyday life as well as in unpredictable and extraordinary situations) over a meaningful time period and would equip students with the skills they require to tackle the problems of elementary, functional and socio-cultural character that they are faced with. As the literature review shows, school subject Olympiads, which are a systematic/regular extracurricular activity, are one such tool that adequately meets the conditions outlined [9, p. 16]. There has been a clear shift towards humanitarian metrics (common values, responsibility, non-linear thinking of leaders – which, in turn, require a consensus amongst the participants, negotiation skills, i. e. communicative culture and humanitarian culture as a whole). The economic factors that have shaped the current situation point to the need for some common linguocultural basis, a “working” language of interaction, which niche is currently occupied by the English language¹.

The transitional period in the development of the Russian educational systems, full of reforms (attempts to switch to a 12-year school system, specialised education, standardisation at all levels of the system of continuous education, etc.) and the moves towards decreasing variability in the educational sphere that followed it (e. g. the return of gymnasiums and lyceums to the ranks of state comprehensive schools, especially in Moscow) are marked by a certain half-heartedness – a feature that has historically been characteristic of Russian education, an irreversible trend in learning and especially in education – which naturally became a factor in the emergence of opposing and contradictory processes: constructive / innovative and destructive / anti-innovative [10]. Innovative pro-

cesses in Russian education (which have to a large extent been primarily phenomena of modernisation of educational institutions of the past, such as gymnasiums, lyceums, cadet corps; project activities, etc.) have become a means of shaping teaching and learning in schools into a more active form, actualising the research principle in education, as well as of individualisation and differentiation in education and their most developed form – individual curricula for learners and specialised education. This has led to the enrichment of the didactic and methodological arsenal of forms of organisation of cognitive activity which are employed in in-depth study of individual, often narrowly specialised, subjects, in the development of cognitive interest and the creative activity of schoolchildren, and in fostering self-discovery [11]. An important role in this is played by the concept of competitiveness in university admissions and subsequent employment, as an element of a market economy. These forms also include school subject Olympiads, the regularity of which – from the municipal to the all-Russian and international stages – has only tended to increase, and the content of tasks has constantly increased in difficulty level, which also speaks in favour of intensifying the cognitive activity of students². In general, there is an expansion of the socio-cultural and personal significance of subject Olympiads. Against the backdrop of the growth and expansion of the Olympiad movement, Olympiads in foreign languages (in particular in English, which quickly became the lingua-franca intercultural communication), came to the fore and attracted special pedagogical attention. A special niche is occupied by international competitions in various types of literacy (functional, reading, mathematical, natural-scientific, economic, etc.). Subject Olympiads have entered the sphere of professional education as a characteristic phenomenon.

Multilingualism in the era of globalisation is a characteristic feature of the socio-cultural development of society, equally significant for societal progress and for the personal growth of each individual [12]. Language commonly serves as an indicator of the development of society, culture, science, the practical interaction of people, their ability to come together to solve urgent problems, and performs humanis-

¹ Advisory Committee on Teacher Education and Qualifications (ACTEQ). (2003). *Towards a learning profession: The teacher competencies framework and the continuing professional development of teachers.* – Hong Kong: Government Printer.

² Chigisheva O. P. *Functional literacy of the researcher: methodology for introducing a new scientific concept/under scientific.* ed. S. V. Ivanova. – M.: Institute of Education Development Strategy of the Russian Academy of Education, 2021. – 122 p.

tic functions such as the epistemological, axiological, culture-creative, dialogical, moral, etc. functions – thus fostering the unity and cooperation of scientists in interdisciplinary research and the mobility of professional retraining. The state of the educational space is, by and large, the most important condition for the preservation and promotion of humanitarian and humanistic values, including the fundamental concepts of “good” and “evil”, to which students must be educated not to be “criminally indifferent”. The key role belongs to subjects like Russian (or other native language), foreign languages, Literature, History amongst others; textbooks and curricula for these subjects must be written in accordance with the criteria of logic and literacy [13]. However, in this didactic and methodological field, these are hardly ideal in terms of logical and informational criteria – clarity, accuracy, consistency and evidence.

In the educational process as it pertains to school teaching practices, literacy is taught and consolidated mainly in the former two; literacy as a learning process is assumed to be the responsibility of primary education, whilst after primary school this aspect of literacy fades to the background; literacy as a text is considered in cases of written assessment (final exams in written form) and is considered virtually irrelevant by teachers at oral exams in all subjects, especially outside the humanities. In other words, the speech of students whilst delivering oral answers does not concern today’s teachers very much, and this observation is not limited to exam conditions. A special contribution to the spread of illiteracy was made by the specifics of tasks for the Unified State Examination and the growing taste for “ready-made” knowledge on digital media – since in lesson settings, due to the time constraints there is often very little space for either the teacher or the student to engage in well thought-out, well-articulated monologue speech. Analysis of the theory and practice of conducting school subject Olympiads shows that the preparation of students for the Olympiads is based on the link between educational and extracurricular activities; therefore, the most important real task of the Olympiads is

the cultivation of literacy in students, regardless of the “Olympiad” subject or the type of literacy: language literacy in Russian / the native language, and even more so in a foreign language, if it is the category of the “Olympiad” subject, is the first requirement and the main prerequisite enabling quality work of the teacher with the student in achieving Olympiad excellence, and most importantly, in facilitating the personal and the future professional development of the student [14].

The views of school teachers on the goals of school education are rather more specific. Systematic sociological studies of this question paint a detailed picture of the values and objectives associated with the activities of the state comprehensive school towards the end of the 20th century [15]. 25 years (as of 2023), this picture has changed in quantitative and qualitative terms: there has been a decrease in percentage values across all indicators, and new target preferences among school teachers have emerged; with a slight lead, the top rank is occupied by “strong subject knowledge”, but the percentage of teachers who gave this answer, at 56 %, is significantly inferior to the values recorded 25 years ago (68 and 79 %) [10]. Another feature of teachers’ target preferences in 2023 is the emergence of new goals: “successful exam performance” (correlates with the indicator “experience in communicating with people” – 25 %), “admission to a university on government budget” and “Olympiad achievement” (9 % each). In addition, the following opinions were expressed (that, though voiced by a select few, nevertheless reflect the interests of the teaching community in terms of not only its sociocultural diversity, but the firm convictions in the traditional functional purpose of the school that still dominate amongst members): the school should educate, develop, promote socialisation, and provide career assistance. “Free-form” answers given by teachers are grouped by us in accordance with the contents of the traditional objectives of the school as they correlate with the objectives formulated in the Law “On Education in the Russian Federation” (FZ-273 of December 29, 2012).

Teachers’ views on the objectives of the school / Мнение учителей о целях школы

<i>Point / Пункт</i>	<i>1996 г.</i>	<i>1999 г.</i>	<i>2023 г.</i>
capacity to think independently / умение мыслить самостоятельно	82 %	85 %	53 %
strong subject knowledge / прочные знания по предметам	68 %	79 %	56 %
broad general knowledge / общекультурный кругозор	63 %	66 %	44 %

End the table / Окончание таблицы

<i>Point / Пункт</i>	1996 г.	1999 г.	2023 г.
assistance in developing talents / помощь в развитии способностей	54 %	61 %	49,6 %
ability to navigate life / способность ориентироваться в жизни	46 %	58 %	31 %
experience of interpersonal / communication опыт общения с людьми	50 %	57 %	25 %
ideas of own values and life purpose / представления о ценностях, смысле жизни	48 %	51 %	21 %
code of conduct in society, manners / правила поведения (умение вести себя)	33 %	48 %	15 %
awareness of different occupations and career options / представления о различных профессиях	20 %	28 %	11 %
<i>successful exam performance / успешная сдача экзаменов</i>			25 %
<i>admission to university on government budget / поступление в вуз на бюджет</i>			9 %
<i>Olympiad achievement / результат в олимпиадах</i>			9 %

Our study of this issue through a survey of teachers (with a sample size of 236 school teachers) has demonstrated the following. By the beginning of the 21st century, “capacity to think independently” dominated teachers’ conceptions of the objectives of the school, and the value of this indicator showed an upward tendency (from 82 % in 1996 to 85 % in 1999); an even greater spurt is seen in the indicators “strong subject knowledge” (from 68 % to 79 %) and “assistance in developing talents” (54 % to 61 %), with the former two objectives of the school quite strongly correlated with each other and slightly lower percentage values for the third objective (“assistance in the development of talents”), which is broadly related to the objective of cultivating “broad general knowledge” (63 to 66 %). These data unanimously point to the priority of the educational goals of the school. The group of objectives of a social nature: “the ability to navigate life” (46 to 58 %), “experience of interpersonal communication” (50 to 57 %), “ideas of own values and life purpose” (48 to 51 %) are significantly lower on teachers’ lists of priorities. Even less significant appears to be “code of conduct in society, manners” (33 to 48 %) and four to three times less attention is given to the role of the school as a provider of career guidance (20 to 28 %). Some reflection on teachers’ views and priorities regarding the objectives of the school over a nearly 25-year period of time (2023) indicates that neglect of educational goals and the school’s role in socialisation leads to worrying consequences for the younger generation (underage crime, child and teenage suicide) and for society as a whole. In characterising the conceptions modern teachers have about the objectives of the school (Table), we note similar trends with several alterations on the one hand, and on the oth-

er hand, a significant decrease (almost by 1/3) in the percentage of teachers who place importance on goals favoured by the previous generation, with some dominance of “strong subject knowledge” (56 %).

The achievement of some other goals presented in the table is, according to teachers, much less important, and these indicators are 1.5–2 times lower compared to the 1999 figures. However, it can be seen in the responses of teachers that a new vision of the goals of the school has emerged: “successful exam performance” (25 %), “admission to university on government budget” (9 %), “Olympiad achievement” (9 %) are the three new items on the list. Their emergence was, of course, brought about by new trends in the development of the country’s educational systems, the wide-reaching standardisation of education, new requirements and rules for university admissions in the context of the Bologna process – all of this has, in practice, necessitated a de-facto dismantling of the existing system of general secondary and higher education in the country. A long-running trend in teachers’ conceptions of the goals of the school is the relatively low importance placed on career guidance (20, 28 and 11 % in 1996, 1999 and 2023 respectively).

The decrease in the values of indicators relating to the essential goals of the school seen in recent decades (Figure 1) can be explained by a shift in teachers’ vision towards completely new goals for the school, which can also be grouped into groups that reflect the socio-cultural nature of the school: educational, upbringing, and development, with the significance of career guidance still low (3 responses out of 44). The *educational profile* of the school is described by teachers in the following words: “to teach children to learn; to encourage and mo-

tivate students to participate in Olympiads; to give the child a solid base of knowledge to passing future exams and early career guidance; to accustom children to work (mental and physical); to foster an interest in science and culture, to equip students with the tools they will require on the path of knowledge and a wide range of opportunities to put the material studied in the subject into practice; to expand the scope of the content of school subjects to encompass the development of scientific knowledge, skills, methods of activity, the formation of a scientific type of thinking, education and training in research, data interpretation, transformation and application in various educational settings; development of the Olympic movement; assistance in the development of students' talents; the opportunity to later realise their professional potential in the subject area" and others (38 % of the sample).

The *upbringing dimension* of the objectives of the modern school is reflected in the responses: "to give children an idea of the value of learning and knowledge, the meaning of life, to educate a free and intelligent generation that will be capable of making large-scale positive change, advancing science, and improving the world; the ability to make an informed choice and to be responsible for it later; to learn to set priorities; socialisation; to increase the role of patriotism, familiarity with cultural values, the historical heritage of the country, and general knowledge; psychological help; assistance in finding oneself in life and benefitting oneself and others", et cetera (33 %).

The *development goals* of the school are seen by teachers to be encapsulated by the following: "to develop the aptitudes of students and their independence; to foster curiosity; to cultivate teamworking skills; assistance in the development of talents; student motivation; development of communication skills and creative skills; active life position" (20 % from the sample). There are also responses indicating some teachers see organisational opportunities as belonging to the goals of the school: "creating a comfortable learning environment (well-stocked classrooms, libraries, educational equipment); helping students discover new opportunities; supporting student initiatives outside the school" and others (9 %).

Thus, new axiological priorities in the development of the domestic educational system and a new value compass, which are impossible to follow through evolutionary changes alone and

require a decisive breakdown of the existing system, have led to the decline in the importance of the values and goals of the former educational system where school Olympiads are afforded a certain role. However, we believe that post-humanistic trends in all spheres of society, especially in its most sensitive area, education, have provided an impetus to strengthen the Olympiad movement in the country, which is increasingly acquiring a systematic, organised procedural format as a parallel movement in the development of the domestic educational system, as well as those of other countries.

The above allows us to conclude that the goals of school education should take into account the current socio-cultural situation, creating conditions for students to understand the need to consolidate the efforts of countries, nations, governments, scientists, artists, and educators based on universal values, respect for national traditions, multilingualism, humanistic meanings and humanitarian-axiological semantics. School education plays a direct role in this, and its aim, from primary school through to high school, should be the task of developing the skills of appropriate use of language in a multi-ethnic world, and school subject Olympiads have an important part to play in this.

Conclusions. To generalise, the outline of today's sociocultural situation contains the following features: saturation with disordered arrays of information flows, half-heartedness of reforms in education, emphasis on the use of digital technologies, axiological crisis as a "knot of risks" – cognitive, social, technological, environmental, economic (cybercrime, deepfake technologies, illiteracy, etc.).

Rejection of traditional cultural values, pluralism of opinions, freedom of choice devoid of moral imperatives, "rejection of truth, simulacrum" and bureaucratic "newspeak" at all levels, including power structures (seen in, e. g., the uncertainty of wording in official documents) and management, "the desire to solve a classical problem by non-classical methods" (unnecessary originality that takes away from tackling the actual gist of the problem), etc., have become a global risk factor, and education has become entangled in processes that are risky for the school. The positive side of this era is the high cognitive and creative activity of a significant share of the student body in both schools and universities. An analysis of the goals of school education through the prism of official documents and the opinions of

teachers indicates that in the context of various transformational processes, the acceleration of technological breakthroughs in various areas of life and activity, total digitalisation and an axiological crisis, education and, in particular, the school, are not able to qualitatively solve all of

its tasks for each student, but nonetheless has a sufficiently powerful resource in the form of a mass multi-subject and multi-level Olympiad movement enabling each student to study for, and apply their mental strength and abilities in, the Olympiad marathon.

References

1. Ivanova, S. V. Postgumanism vs humanization of education. Values and meanings, no. 5, pp. 6–23, 2021. (In Rus.)
2. Cascio, J. The apocalypse: It's not the end of the world. Bulletin of the Atomic Scientists, no. 75, pp. 269–272, 2019. (In Engl.)
3. Perminova, L. M. Modern didactics: from Comenius to the present day (philosophical and pedagogical aspects of modern didactics). M: School technology, 2021: 133–148. (In Rus.)
4. Smolin, O. N. The new role of knowledge in the process of moving towards noonymy. Reflections on the book by S. D. Bodrunov «Noonymy: the trajectory of global transformation». Questions of philosophy, no. 9, pp. 5–12, 2021. (In Rus.)
5. Kagan, M. S. Problems of humanitarian cognition methodology. Selected Works. M: Yurite Publishing House, 2018. EDN ZTFTKB. (In Rus.)
6. Korol, A. D. Self-identity of man as a problem of educational space and time. Questions of philosophy, no. 5, pp. 26–35, 2021. (In Rus.)
7. Lebedev, O. E. Didaktika as a theory of transformational processes in the educational system. Pedagogy no. 1, pp. 21–30, 2022. (In Rus.)
8. Mukhametzyanov, I. Sh. Digital inequality, digital competencies of a teacher and digital transformation of education. Pedagogical informatics, no. 3, pp. 3–12, 2021. (In Rus.)
9. Polupanenko, E. G. Development of the meaningful component of school chemical Olympiads in the Soviet period. Bulletin of Lugansk State Pedagogical University, no. 1, pp. 81–89, 2022. EDN GISUIF. (In Rus.)
10. Fedorov, B. I., Perminova, L. M., Romanov, K. V., Sergeychik, E. M., Smirnova, E. E. Russian school in the twilight of education. New York: Mellen Press, 2001. (In Rus.)
11. Tryapitsyna, A. P., Pisareva, S. A. Modern methodological approaches to the study of pedagogical education. Man and education, no. 3, pp. 4–12, 2014. (In Rus.)
12. Tetina, S. V. Opportunities of subject Olympiad of schoolchildren in the development of divergent thinking. World of science, culture, education, no. 1, pp. 155–158, 2019. (In Rus.)
13. Privalova, G. F., Tkachenko, L. A., Tkachenko, A. V. Subject Olympiads as a way to improve the quality of education of students of the university of culture. Professional education in Russia and abroad, no. 2, pp. 160–165, 2020. (In Rus.)
14. Dudchik, A. Yu. Philosophical education and Olympiads for schoolchildren in real and virtual space. Design of the future. Digital reality issues, no. 1, pp. 82–88, 2022. <https://doi.org/10.20948/future-2022-7>. EDN WAHYLL. (In Rus.)
15. An, Y. E., Yang, S. The effect of school type on student's quality of school life and future capability: Mediating effect of teacher's morale, engagement, support, and student's class participation. The Journal of Educational Administration, no. 33, pp. 183–212, 2015. (In Engl.)
16. Annex to the Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Life Long Learning. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2018. P. 5. (In Engl.)

Information about author

Gulov Artem P., Candidate of Pedagogy, Associate Professor; Moscow State Institute of International Relations of the Ministry of Foreign Affairs of Russia (University) (76, Vernadsky Avenue, Moscow, 119454, Russia); gulov@tea4er.org; <https://orcid.org/0000-0001-7192-5316>.

For citation

Gulov A. P. The Value of Subject Olympiads for Modern School // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2023. Vol. 18, no. 3. P. 6–14. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-3-6-14.

**Received: April 12 2022; approved after reviewing May 15 2023;
accepted for publication May 17 2023.**

Список литературы

1. Иванова С. В. Постгуманизм vs гуманизация образования // Ценности и смыслы. 2021. № 5. С. 6–23.
2. Cascio J. The apocalypse: It's not the end of the world. Bulletin of the Atomic Scientists. 2019. No. 75. P. 269–272.
3. Перминова Л. М. Современная дидактика: от Коменского до наших дней (философско-педагогические аспекты современной дидактики). М.: Школьные технологии, 2021. С. 133–148.
4. Смолин О. Н. Новая роль знания в процессе движения к ноонимике. Размышления над книгой С. Д. Бодрунова «Ноонимика: траектория глобальной трансформации» // Вопросы философии. 2021. № 9. С. 5–12.
5. Каган М. С. Проблемы методологии гуманитарного познания. Избранные труды. М.: Юрайт, 2018. 336 с.
6. Король А. Д. Самоидентичность человека как проблема образовательного пространства и времени // Вопросы философии, 2021. № 5. С. 26–35.
7. Лебедев О. Е. Дидактика как теория трансформационных процессов в образовательной системе // Педагогика, 2022. № 1. С. 21–30.
8. Мухаметзянов, И. Ш. Цифровое неравенство, цифровые компетенции учителя и цифровая трансформация образования // Педагогическая информатика. 2021. № 3. С. 3–12.
9. Полупаненко, Е. Г. Развитие содержательного компонента школьных химических олимпиад в советский период // Вестник Луганского государственного педагогического университета. 2022. № 1. С. 81–89.
10. Федоров Б. И., Перминова Л. М., Романов К. В., Сергейчик Е. М., Смирнова Е. Э. Российская школа в сумерках образования. Нью-Йорк: Меллен Пресс, 2001. 364 с.
11. Тряпицына А. П., Писарева С. А. Современные методологические подходы к исследованию педагогического образования // Человек и образование. 2014. № 3. С. 4–12.
12. Тетина С. В. Возможности предметной олимпиады школьников в развитии дивергентного мышления // Мир науки, культуры, образования // 2019. № 1. С. 155–158.
13. Привалова Г. Ф., Ткаченко Л. А., Ткаченко А. В. Предметные олимпиады как способ повышения качества образования студентов вуза культуры // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2020. № 2. С. 160–165.
14. Дудчик А. Ю. Философское образование и олимпиады для школьников в реальном и виртуальном пространстве // Проектирование будущего. Проблемы цифровой реальности. 2022. № 1. С. 2–88. DOI: 10.20948/future-2022-7.
15. An Y. E., Yang S. The effect of school type on student's quality of school life and future capability: Mediating effect of teacher's morale, engagement, support, and student's class participation. The Journal of Educational Administration. 2015. No. 33. P. 183–212.
16. Агаханов Н. Х., Марчукова О. Г., Подлипский О. К. О современных тенденциях в подготовке школьников к математическим олимпиадам // Вопросы образования/Educational Studies. 2021. № 4. С. 266–284.

Информация об авторе

Гулов Артем Петрович, кандидат педагогических наук, доцент; Московский государственный институт международных отношений МИД России (университет) (119454, Россия, г. Москва, проспект Вернадского, 76); gulov@tea4er.org; <https://orcid.org/0000-0001-7192-5316>.

Для цитирования

Гулов А. П. Ценностный смысл предметных олимпиад для современной школы // Учёные записки ЗабГУ. 2023. Т. 18, № 3. С. 6–14. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-3-6-14.

Статья поступила в редакцию 12.04.2023; одобрена после рецензирования 15.05.2023; принята к публикации 17.05.2023.

Научная статья

УДК 371.31

DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-3-15-22

**Возможности сетевых образовательных событий
в реализации воспитательных задач в условиях цифровизации**

Эмилия Чойжалсановна Жамбалова

*Институт развития образования Забайкальского края, г. Чита, Россия
altana06@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1870-7541>*

Статья посвящена описанию опыта апробации сетевых образовательных событий в системе образования Забайкальского края в рамках реализации проекта «Обучение и воспитание в со-бытии». Целью исследования является выявление возможностей сетевых образовательных событий, направленных на решение воспитательных задач в условиях цифровизации, и представление опыта их использования в образовательных организациях Забайкальского края. Для достижения цели определены задачи: выявить характерные особенности сетевых образовательных событий, их отличие от воспитательных мероприятий; описать практики организации сетевых событий, основной задачей которых является реализация воспитательного компонента; определить личностные результаты, которые формируются у участников в ходе сетевого события. Основными методами исследования стали анализ научной литературы и нормативных документов по проблеме исследования, анализ и описание опыта апробации сетевых образовательных событий педагогами образовательных организаций Забайкальского края, контент-анализ содержания проводимых событий. В рамках исследования выявлены характерные особенности сетевых образовательных событий, представлены подходы к определению понятий «событие», «сетевое образовательное событие» и их отличие от воспитательных мероприятий; описаны практики организации сетевых образовательных событий, представлен анализ тем семнадцати событий, основной задачей которых явилась реализация воспитательного компонента; выявлен перечень личностных результатов, формируемых у участников в ходе проведения сетевого события. Одним из результатов контент-анализа содержания событий стало определение проблемно-тематического поля, которое включает: воспитание уважения и любви к Родине, стимулирование интереса школьников к научным открытиям и инициирование проектов и исследований, развитие навыков межкультурной коммуникации, формирование у обучающихся этнокультурной идентичности, экологическое воспитание и просвещение в области географии и экологии. В заключении сделаны выводы о потенциале сетевых образовательных событий в достижении воспитательных задач и личностных результатов в условиях цифровизации и широкого применения цифровых технологий.

Ключевые слова: сетевое образовательное событие, цифровые технологии, воспитание, система образования Забайкальского края

Original article

**Possibilities of Network Educational Events in the Implementation of Educational
Tasks in the Context of Digitalization**

Emiliya Ch. Zhambalova

*Institute for the Development of Education of the Transbaikal region, Chita, Russia
altana06@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1870-7541>*

The article is devoted to the description of the experience of approbation of network educational events in the education system of the Transbaikal region within the framework of the project "Education and upbringing in coexistence". The purpose of the research is to identify the possibilities of network educational events aimed at solving educational problems in the context of digitalization, and to present the experience of their use in educational organizations of the Transbaikal region. Research objectives are the following: to identify the characteristic features of network educational events and their difference from educational events; to describe the practices of organizing networking events, the main task of which is the implementation of the educational component; to identify personal outcomes that can be generated by participants during a networking event. The main research methods are the analysis of scientific literature and regulatory documents

© Жамбалова Э. Ч., 2023

on the problem, the analysis and description of the experience of testing network events in the practice of teachers in the Transbaikal region, content analysis of the network events. The article presents the characteristic features of network educational events, approaches to the definition of the concepts of “event”, “network educational event” and their difference from educational events; describes the practices of organizing network educational events, presents an analysis of the topics of seventeen events, the main task of which was the implementation of the educational component. Furthermore, the list of personal results, which these events were aimed to achieve, is identified. One of the results of the analysis is the identification of the problematic and thematic field of the events held, which includes: fostering respect and love for the Motherland, stimulating the interest of schoolchildren in scientific discoveries and initiating their own projects and research, developing intercultural communication, shaping students’ ethnocultural identity, environmental education and enlightenment in geography and ecology. Conclusions are drawn about the potential of network educational events in achieving educational tasks and personal results in the context of digitalization and the widespread use of digital technologies.

Keywords: event, network educational event, digital technologies, upbringing, educational system of the Transbaikal region

Введение. Благодаря анализу тенденций развития системы образования в течение последних нескольких лет выявлена особая актуальность использования форм и методов обучения, для которых характерны сочетание аудиторного и онлайн-обучения [1; 2], получение знаний и навыков в социальных сетях на стыке обучения и развлечения [3], широкое использование цифровых инструментов, удалённое взаимодействие в ходе реализации совместных проектов, развитие сетевых форм образовательной среды, организация сетевых коммуникаций в процессе обучения и воспитания [4]. Вместе с тем в государственной образовательной политике особое внимание уделяется вопросам воспитания, актуализируются возможности интеграции обучения и воспитания как единого процесса становления личности обучающегося. С одной стороны, необходимо широко использовать цифровые технологии, которые представляют особый интерес для современного поколения школьников и развивают мотивацию к обучению, но при этом не способствуют духовно-нравственному развитию личности, поскольку автоматизируют процесс и дают возможность взаимодействовать удаленно. С другой стороны, важно использовать все ресурсы для сохранения и развития традиционных духовно-нравственных ценностей, которые являются одним из стратегических ориентиров в развитии суверенной национальной системы образования¹. В связи с этим особую актуальность представляет проблема поиска подходов и педагогических технологий, способствующих эффективному использованию всех возмож-

¹ Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей: Указ Президента РФ: [от 9 ноября 2022 г. № 809]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_430906 (дата обращения: 21.05.2023). – Текст: электронный.

ностей цифровизации и усилению воспитания обучающихся. Решение данной проблемы определяет новизну исследования, результаты которого представлены в статье.

Объект исследования – процесс апробации сетевых образовательных событий в Забайкальском крае.

Предмет исследования – воспитательный потенциал сетевых образовательных событий.

Целью исследования является выявление возможностей сетевых образовательных событий, направленных на решение воспитательных задач в условиях цифровизации, и представление опыта их использования в образовательных организациях Забайкальского края. Для достижения цели проведён анализ литературы и нормативных документов по проблеме исследования, в результате которого выявлены характерные особенности сетевых образовательных событий, их отличие от воспитательных мероприятий; в ходе описания опыта апробации сетевых образовательных событий сделан контент анализ проводимых событий, описаны практики организации сетевых событий, основной задачей которых является реализация воспитательного компонента, выявлены личностные результаты, которые формируются у участников в ходе сетевого события.

Методология и методы исследования. Анализ литературы по исследуемой проблеме показал, что одним из путей решения обозначенных выше задач является событийный подход и реализация в процессе обучения и воспитания технологии сетевых образовательных событий. Изучению феномена «событие» посвящены труды таких ученых, как В. В. Сериков [5], Д. В. Григорьев [6], В. И. Слободчиков [7], Н. В. Волкова [9], М. М. Миркес [10], И. Ю. Шустова [14] и др.

Характеризуя понятие «событие», В. В. Сериков использует термин «педагогическая ситуация», определяемую как своеобразный момент импульса для глубинных изменений в креативно-смысловых структурах сознания, рефлексии прежнего и обретения нового опыта¹. В исследованиях В. В. Лобанова «со-бытие, в отличие от ситуации, предполагает со-причастность человека к происходящему, поэтому педагогической эффективностью обладает не событие как таковое, а его преломление через призму личного опыта человека» [5]. По мнению Д. В. Григорьева, событие является моментом реальности, в котором происходит личностно развивающая, целе- и ценностно ориентированная встреча взрослого и ребёнка, их со-бытие [6]. В. И. Слободчиков придерживается мнения, что со-бытие есть то, что развивается, результатом развития чего оказывается та или иная форма субъективности [7, с. 10]. Н. В. Волкова делает акцент на том, что одним из важнейших условий в рамках события является вовлечённость всех участников в совместную деятельность и высокий уровень её значимости, которые способствуют порождению реальных преобразований действительности [8]. Событие становится для участников особой переходной формой, которая открывает и порождает личные смыслы и ценности образования, является условием становления нового опыта [9]. При этом, как отмечает М. М. Миркес, участники образовательного события, как правило, в условиях «образовательного экстрима» начинают действовать на пределе своих возможностей, и именно это способствует возникновению личностно значимой ситуации развития [10]. Результатом образовательного события становится совместное проживание нового опыта, формирование новых умений и навыков, получение значимого результата и эмоционального отклика участников [11; 12].

По мнению Е. Ю. Петряевой, образовательные события отличаются от воспитательных мероприятий тем, что в событии нет отрететированных частей, приоритет отдан решению открытых проблемных дискуссионных задач «здесь и сейчас»; внутри события большая степень свободы выбора траектории движения ребенка и позиция педагога

¹ Сериков В. В. Обучение как вид педагогической деятельности: учеб. пособие для студ. высш. учебных заведений / под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. – М.: Академия, 2008. – 256 с.

является открытой, поскольку взрослый тоже не вполне знает, «чем дело кончится»; в событии много разных партнёров по коммуникации, есть игровой замысел и сюжет².

При этом нужно отметить, что обучение в сети с использованием ресурсов образовательных блогов становится всё более популярным во всём мире. Исследования по данной теме свидетельствуют о том, что обучающиеся, выполняя разные роли в блоге, достигают более высокого уровня мышления и познавательных способностей³.

Отличительными особенностями сетевых образовательных событий является межпредметный и метапредметный характер учебных заданий, связанных с новейшими достижениями в области науки и технологий, предметными областями, не изучаемыми в школе: психологией, социологией, бизнесом, изучением проблем местного сообщества, региона, мира. В событии в ходе реализации игрового замысла решаются кейс заданий, выполнение которого возможно только при взаимодействии участников друг с другом. Приоритетной становится самостоятельная работа, в том числе и в открытом информационном пространстве. Участниками, как правило, становятся школьники разных школ, городов, регионов и даже стран мира [13, с. 72].

В сфере воспитания событие определяется, во-первых, как эмоционально насыщенная ситуация развития, которая выводит участников на глубинный уровень понимания ценностей и смыслов и становится ориентиром в дальнейшей жизни. Во-вторых, событие рассматривается как совместное проживание, ситуация взаимодействия с особым характером отношений и связей [14].

Таким образом, сетевое образовательное событие имеет свою специфику, обусловленную необходимостью его организации с использованием цифровых технологий. Под сетевым образовательным событием в данной статье понимается личностно-значимая ситуация развития, возникающая в процессе осмысленной деятельности субъекта через осознание проблемы и самостоятельное определение путей её решения в условиях сетевой коммуникации в цифровой образовательной среде [15].

² Петряева Е. Дистанционные образовательные события: от идеи до реализации. – [б. м.]: Издательские решения, 2019. – 122 с.

³ Сетевые уроки, события и игры: как учить подростков в сети? – М.: Авторский Клуб, 2020. – 160 с.

Результаты исследования и их обсуждение. Анализ образовательной практики показал, что в период пандемии и действия ограничительных мероприятий использование сетевых форматов обучения получило новый импульс для развития. Например, образовательными организациями и педагогами активно проводились такие формы, как акции в социальных сетях, сетевые викторины, веб-квесты, телеконференции и др.¹

Особенностью проекта «Обучение и воспитание в со-бытии», реализуемого автором в рамках научно-исследовательской деятельности на базе ГУ ДПО «Институт развития образования Забайкальского края», является то, что приоритетной задачей выступает обеспечение воспитательного компонента при организации сетевых событий и достижение личностных результатов, обозначенных в федеральном государственном образовательном стандарте (далее – ФГОС).

Реализация проекта началась в 2020 г., когда было организовано первое погружение-знакомство с технологией сетевых событий. В течение 2021 г. состоялось интенсивное обучение педагогов в ходе мероприятий самого разного формата (методический по-

лигон, проектный семинар, краевая научно-образовательная инновационная сессия, метапредметная олимпиада учителей, сетевая онлайн-мастерская и т. д.). Основным этапом обучения стало прохождение педагогами курсов повышения квалификации по теме «Технологический кейс реализации сетевых образовательных событий в условиях смешанного обучения», где обучились и апробировали технологию на практике 57 педагогов.

В рамках проекта в 2023 г. определены четыре региональные экспериментальные площадки Института развития образования Забайкальского края. Учителя, прошедшие КПК и работающие в данных школах, теперь уже выступили в роли кураторов для новых временных творческих коллективов. Педагоги, являющиеся членами временных творческих коллективов, изучили в рамках вебинаров особенности проведения сетевых событий и выступили в роли разработчиков.

Анализ тематик сетевых событий, проведенных под руководством автора совместно с педагогами Забайкальского края, представлен в таблице и включает перечень тем актуальных для решения в сфере воспитания подрастающего поколения.

Тематика сетевых образовательных событий¹

№	Тема сетевого события	Год проведения	Основной замысел в содержании сценария сетевого события
1	IT-лифт	2021	В одной из лабораторий цифровой школы Аги изобретена капсула времени, которая может перемещать людей в разные эпохи. Первые добровольцы из числа старшеклассников отправились в путешествие во времени. Участники события освоили новый опыт – опыт применения цифровых инструментов, цифровых технологий, ролевые позиции. Командам было предложено создать видеоролики о Древней Руси, Смутном времени, Великой Отечественной войне, эпохе будущего; на платформе “Canva” создать «Ленту времени», на которой нужно отразить развитие образования этих же периодов
2	GlobeRSP.org	2021	Событие проведено в формате конгресса молодых учёных, в ходе которого участники на основе анализа предлагают решения экологических проблем, результаты оформляются в формате видеоролика. Рабочий язык конгресса – английский язык. В качестве экспертов выступили преподаватели из Нью-Йорка и вузов РФ
3	Я в мире науки	2021	Ключевой задачей для участников стал поиск ответа на вопрос, как открытия учёных находят отражение в современной повседневной жизни. Решение кейсов способствует осмыслению роли науки и способов использования её достижений в жизни
4	Формула успеха	2021	Замысел события направлен на инициирование образовательной активности участников в условиях командного взаимодействия в ситуации неопределённости, требующей решения нестандартных задач, содействие формированию у участников ощущения успешности, независимого от успеваемости, и понимания возможностей командной работы для достижения общей цели

¹ Кувакина Е. В., Баранова М. В. Проектирование сетевых образовательных событий (в рамках деятельности региональной сети ИБЦ ОО Ярославской области): методические рекомендации. – Ярославль: Институт развития образования, 2022. – 51 с.

Окончание таблицы

№	Тема сетевого события	Год проведения	Основной замысел в содержании сценария сетевого события
5	Космическое путешествие	2021	Участникам предлагается пройти интеллектуальные и творческие испытания по восьми станциям, символизирующим планеты солнечной системы. На каждом этапе их ждут интересные задания, требующие знаний в области астрономии, истории освоения космоса, о художниках и их картинах, посвящённых космосу. Завершается путешествие творческим заданием «Космос будущего»
6	Письмо в будущее	2021	Событие направлено на развитие критического мышления, навыков работы в команде, иноязычной речи в процессе совместной проектной деятельности по созданию общего продукта
7	Тайны Поднебесной	2021	В рамках события обучающимся предлагается кейс заданий, направленных на развитие навыков монологической и диалогической речи на китайском языке, осмысления особенностей китайских идиом и истории их создания как элемента развития культуры Китая
8.	Алтан саг	2022	Событие направлено на развитие у обучающихся познавательного интереса к культуре бурятского народа, осмыслению традиций празднования национального праздника «Сагаалган», формированию этнокультурной идентичности
9	АлтарганаFEST	2022	Событие направлено на формирование у обучающихся познавательного интереса к международному фестивалю «Алтаргана», его истории и современному этапу развития, совершенствование у участников навыков командной работы, критического мышления, проектирования с использованием разных цифровых инструментов
10	Забайкальский навигатор	2022	Участникам события предлагаются кейсы, направленные на формирование у обучающихся познавательного интереса к истории региона, культуре народов, проживающих в Забайкальском крае, достопримечательностях, имеющих особую популярность. Событие направлено на развитие творческих способностей, креативности, межличностной коммуникации, любви к малой родине
11.	В мире искусства	2022	Участники отправляются на Планету Искусств, где они должны собрать бриллианты в сундук Богинь искусств, выполнив кейс-задания. Задания направлены на развитие творческих способностей, умений работать в команде, систематизацию знаний об искусстве, умений работать с аудио редактором, создавать стикерпак с использованием специальных приложений и т. д.
12	MarsБаза	2022	Участники события приобретают знания о планете Марс, об условиях жизни на Марсе и на практике выступают в роли инженера-конструктора, создавая резервную базу «Mars – BaZa» в программе 3Dcad
13	Код К. Д. Ушинского	2023	Участники решают учебно-познавательные задания, направленные на определение ключевых идей, которые находят отражение в наследии К. Д. Ушинского
14	Совершенно секретно	2023	Основной задачей является формирование патриотического мировоззрения через развитие у обучающихся исторических знаний о Великой Отечественной войне, знакомство с цифровыми инструментами, освоение новых ролевых позиций (историк, инженер-конструктор, IT-программист, режиссёр)
15	Лаборатория юных учёных	2023	Событие направлено на стимулирование школьников к научным открытиям и поиск молодых исследователей. Участники сетевого события работают над решением глобальных экологических проблем человечества
16	Космос вчера, сегодня, завтра	2023	В рамках события решается задача осмысления обучающимися вклада родной страны в развитие космонавтики. В ходе решения кейсов участники пробуют себя в роли инженеров-конструкторов, работают с различными источниками информации, картами и др.
17	Кибербезопасность	2023	Событие направлено на формирование теоретических знаний и практических навыков безопасного использования смартфона в реальной жизни, развитие навыков критического мышления, проектирования, коммуникативных навыков и умения работать в команде

Анализ содержания и тем проведённых сетевых событий позволяет выделить проблемно-тематическое поле, представляющее особую актуальность при решении воспитательных задач в образовательной практике педагогов: воспитание уважения и любви к Родине через осмысление вклада выдающихся деятелей науки, литературы и искусства в развитие мирового наследия человечества, стимулирование интереса школьников к научным открытиям и инициирование собственных проектов и исследований, в том числе в сфере цифровых технологий, развитие межкультурной коммуникации, формирование у обучающихся этнокультурной идентичности, экологическое воспитание и просвещение в области географии и экологии.

Заключение. Опыт апробации сетевых событий в рамках проекта «Обучение и воспитание в со-бытии» и анализ задач, обозначенных в сценариях проведённых сетевых событий, выявил перечень личностных результатов в соответствии с ФГОС, на достижение которых были направлены данные события: осознание российской гражданской идентичности в поликультурном и многоконфессиональном обществе, проявление интереса к познанию родного языка, истории, культуры Российской Федерации, своего края, народов России; ценностное отношение к достижениям своей Родины, к науке, искусству, технологиям, боевым подвигам и трудовым достижениям народа; уважение к государственным праздникам, историческому и природному наследию и памятникам, традициям разных народов, проживающих в родной стране; восприимчивость к разным видам искусства, традициям и творчеству своего и других народов; осознание важности художественной культуры как средства коммуникации и самовыражения; понимание ценности отечественного и мирового искусства, роли этнических культурных традиций и народного творчества; соблюдение правил безопасности, в том числе навыков безопасного поведения в интер-

нет-среде; установка на активное участие в решении практических задач технологической и социальной направленности, способность инициировать, планировать и самостоятельно выполнять такого рода деятельность; повышение уровня экологической культуры, осознание глобального характера экологических проблем и путей их решения; готовность к участию в практической деятельности экологической направленности¹. Все выше обозначенные задачи способствуют воспитанию и традиционных духовно-нравственных ценностей: патриотизма, исторической памяти, единства народов России, приоритета духовного над материальным и т. д.²

Анализ рефлексивных анкет по итогам проведённых событий показал, что участие в сетевых событиях способствовало развитию у участников способности во взаимодействии действовать в условиях неопределённости, повышать уровень своей компетентности через практическую деятельность, в том числе умение учиться у других людей, осознавать в совместной деятельности новые знания, навыки и компетенции из опыта других; навыков формулировать идеи, понятия, гипотезы об объектах и явлениях, в том числе ранее не известных, осознавать дефициты собственных знаний и компетентностей, планировать своё развитие; формулировать и оценивать риски и последствия, формировать опыт, уметь находить позитивное в произошедшей ситуации; быть готовым действовать в отсутствие гарантий успеха.

Таким образом, опыт апробации технологии сетевых образовательных событий в образовательных организациях Забайкальского края показывает, что данная технология может использоваться в условиях цифровизации для решения воспитательных задач, формирования традиционных духовно-нравственных ценностей и способствует гармоничному развитию личности обучающегося, освоению им компетенций, необходимых для жизни в современном обществе и для дальнейшего успешного обучения и развития.

Список литературы

1. Avdosenko E., Makarova E., Kuidin A. Designing a process of organizing a scientific and educational Internet event. *Informatics and education*. 2023. No. 37. P. 52–61. DOI:10.32517/0234-0453-2022-37-6-52-61.

¹ Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: Приказ Министерства просвещения РФ: [от 31 мая 2021 г. № 287]. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920> (дата обращения: 21.05.2023). – Текст: электронный.

² Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей: Указ Президента РФ: [от 9 ноября 2022 г. № 809]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_430906 (дата обращения: 21.05.2023). – Текст: электронный.

2. Antineskul E., Lekomtseva A., Remneva M. Transformation of Event Marketing in the Educational Environment. 2023. С. 3–67. DOI: 10.1007/978-3-031-28086-3_67.
3. Georgios S. Gorozidis, Yannis S. Tzioumakis, Charalambos Krommidas, Athanasios G. Papaioannou. Facebook group PETCoN (Physical Education Teacher Collaborative Network). Текст: электронный // An innovative approach to PE teacher in-service training: A self-determination theory perspective. 2020. Vol. 96. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32843819> (дата обращения: 21.05.2023). DOI: 10.1016/j.tate.2020.103184.
4. Gairín-Sallán J., Rodríguez-Gómez D., Armengol-Asparó C. Who exactly is the moderator? A consideration of online knowledge management network moderation in educational organisations // Computers & Education. 2010. Vol. 55, iss. 1. P. 304–312. DOI: 10.1016/j.compedu.2010.01.016.
5. Лобанов В. В. Образовательное событие как педагогическая категория. Текст: электронный // Образование и наука. 2015. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnoe-sobytie-kak-pedagogicheskaya-kategoriya> (дата обращения: 09.06.2023).
6. Григорьев Д. В. Событие воспитания и воспитание как событие // Право и образование. 2007. № 1. С. 90–99.
7. Слободчиков В. И. Со-бытийная образовательная общность – источник развития и субъект образования // Новые ценности образования. 2010. № 43. С. 6–14.
8. Volkova N. V. Technology of educational events designing. The Education and science journal. 2017. No. 4. P. 184–200. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-4-184-200.
9. Волкова Н. В. Эмпирическое и теоретическое осмысление понятия “образовательное событие”. Текст: электронный // Вестник Московского университета. 2010. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/empiricheskoe-i-teoreticheskoe-osmyslenie-ponyatiya-obrazovatelnoe-sobytie> (дата обращения: 09.06.2023).
10. Миркес М. М., Муха М. М. Образовательное событие как тьюторская практика // Новые ценности образования. 2010. № 43. С. 101–109.
11. Прохорова М. П., Шкунова А. А., Лебедева Т. Е. Образовательное событие: характеристики и перспективы. Текст: электронный // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 66-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnoe-sobytie-harakteristiki-i-perspektivy> (дата обращения: 09.06.2023).
12. Прохорова М. П., Ваганова О. И. Технология образовательного события в Российской и зарубежной образовательной практике. Текст: электронный // Вестник Мининского университета. 2019. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-obrazovatelno-go-sobytiya-v-rossiyskoy-i-zarubezhnoy-obrazovatelnoy-praktike> (дата обращения: 09.06.2023).
13. Jimoyiannis A., Angelaina S. Towards an analysis framework for investigating students' engagement and learning in educational blogs. Journal of Computer Assisted Learning. 2012. Vol. 28, iss. 3. P. 222–234. DOI: 10.1111/j.1365-2729.2011.00467.
14. Шустова И. Ю. Событийный подход к воспитанию школьников. Текст: электронный // Вестник Томского государственного университета. 2019. № 438. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sobytiynyy-podhod-k-vospitaniyu-shkolnikov> (дата обращения: 09.06.2023).
15. Жамбалова Э. Ч., Уржинсурен Ж. Развитие субъектной позиции педагога в условиях сетевого образовательного события. Текст: электронный // CredeExperto: транспорт, общество, образование, язык. 2021. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-subektnoy-pozitsii-pedagoga-v-usloviyah-setevogo-obrazovatelno-go-sobytiya> (дата обращения: 09.06.2023).

Информация об авторе

Жамбалова Эмилия Чойжалсановна, аспирант; Бурятский государственный университет им. Доржи Банзарова (670000, Россия, г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а); Институт развития образования Забайкальского края (672007, Россия, г. Чита, ул. Фрунзе, 1); altana06@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0003-1870-7541>.

Для цитирования

Жамбалова Э. Ч. Возможности сетевых образовательных событий в реализации воспитательных задач в условиях цифровизации // Учёные записки ЗабГУ. 2023. Т. 18, № 3. С. 15–22. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-3-15-22.

Статья поступила в редакцию 12.06.2023; одобрена после рецензирования 23.07.2023; принята к публикации 24.07.2023.

References

1. Avdosenko, E., Makarova, E., Kuidin, A. Designing a process of organizing a scientific and educational Internet event. *Informatics and education*, no. 37, pp. 52–61, 2023. <https://doi.org/10.32517/0234-0453-2022-37-6-52-61> (In Engl.)
2. Antineskul, Ekaterina, Lekomtseva, Alexandra, Remneva, Mariya. Transformation of Event Marketing in the Educational Environment, 2023. https://doi.org/10.1007/978-3-031-28086-3_67 (In Engl.)
3. Georgios, S. Gorozidis, Yannis, S. Tzioumakis, Charalambos Krommidas, Athanasios, G. Papaioannou. Facebook group PETCoN (Physical Education Teacher Collaborative Network). An innovative approach to PE teacher in-service training: A self-determination theory perspective. *Teaching and Teaching education*, vol. 96, 2020. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103184> (In Engl.)
4. Joaquín Gairín-Sallán, David Rodríguez-Gómez, Carme Armengol-Asparó. Who exactly is the moderator? A consideration of online knowledge management network moderation in educational organisations. *Computers & Education*, vol. 55, pp. 304–312, 2010. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.01.016> (In Engl.)
5. Lobanov, V. V. Educational event as a pedagogical category. *Education and science*, no. 1, 2015. Web. 09.06.2023. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnoe-sobytie-kak-pedagogicheskaya-kategoriya>. (In Rus.)
6. Grigoriev, D. V. The event of upbringing and upbringing as an event. *Law and education*, no. 1, pp. 90–99, 2007. (In Rus.)
7. Slobodchikov, V. I. Co-existential educational community – a source of development and the subject of education. *New values of education*, no. 43, pp. 6–14, 2010. (In Rus.)
8. Volkova, N. V. Technology of educational events designing. *The Education and science journal*, no. 4, pp. 184–200, 2017. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2017-4-184-200>. (In Rus.)
9. Volkova, N. V. Empirical and theoretical understanding of the concept of «educational event». *Bulletin of the Moscow University*, no. 4, 2010. Web. 09.06.2023. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/empiricheskoe-i-teoreticheskoe-osmyslenie-ponyatiya-obrazovatelnoe-sobytie> (In Rus.)
10. Mirkes M. M., Mukha M. M. Educational event as a tutor practice. *New values of education*, no. 43, pp. 101–109, 2010. (In Rus.)
11. Prokhorova, M. P., Shkunova, A. A., Lebedeva, T. E. Educational event: characteristics and prospects. *Problems of modern pedagogical education*, no. 66-1, 2020. Web. 09.06.2023. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnoe-sobytie-harakteristiki-i-perspektivy> (In Rus.)
12. Prokhorova, M. P., Vaganova, O. I. Technology of educational event in Russian and foreign educational practice. *Bulletin of the Minin University*, no. 4, 2019. Web. 09.06.2023. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-obrazovatelno-go-sobytiya-v-rossiyskoy-i-zarubezhnoy-obrazovatelnoy-praktike> (In Rus.)
13. Jimoyiannis, A., Angelaina, S. Towards an analysis framework for investigating students' engagement and learning in educational blogs. *Journal of Computer Assisted Learning*, vol. 28, iss. 3, pp. 222–234, 2012. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2011.00467.x> (In Engl.)
14. Shustova, I. Yu. Event approach to the education of schoolchildren. *Bulletin of the Tomsk State University*, no. 438, 2019. Web. 09.06.2023. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sobytiynyy-podhod-k-vospitaniyu-shkolnikov> (In Rus.)
15. Zhambalova, E. Ch., Urzhinsuren Zh. Development of the teacher's subjective position in the context of a network educational event. *CredeExperto: transport, society, education, language*, no. 2, 2021. Web. 09.06.2023. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-subektnoy-pozitsii-pedagoga-v-usloviyah-setevogo-obrazovatelno-go-sobytiya> (In Rus.)

Information about author

Zhambalova Emiliya Ch., postgraduate, Buryat State University named after Dorzhi Banzarov (24a, Smolina str., Ulan-Ude, 670000, Russia); Institute for the Development of Education of the Transbaikalian Territory (1, Frunze str., Chita, 672007, Russia); altana06@mail.ru; orcid.org/0000-0003-1870-7541.

For citation

Zhambalova E. Ch. Possibilities of Network Educational Events in the Implementation of Educational Tasks in the Context of Digitalization // *Scholarly Notes of Transbaikalian State University*. 2023. Vol. 18, no. 3. P. 15–22. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-3-15-22.

**Received: June 12 2022; approved after reviewing July 23 2023;
accepted for publication July 24 2023.**

Научная статья

УДК 378.147:37.06

DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-3-23-30

Локальная география: предметно-гипотетический подход в науке и образовании

Татьяна Ивановна Заборцева¹, Ирина Викторовна Старчакова²

¹*Институт географии им. В. Б. Сочавы Сибирского отделения Российской академии наук, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, Россия*

²*Забайкальский государственный университет, г. Чита, Россия*

¹zabti@irigs.irk.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5061-5909>;

²irh1961@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6862-7510>

Представлена авторская позиция в отношении завершенности базового географического образования в масштабно-содержательном ракурсе: глобальная география – страноведение – география субъектов РФ – локальная география. Использован предметно-гипотетический подход. Применён метод сравнения, который выражается в соотношении существующего порядка вещей и предлагаемого. Реализован метод планирования. Уточнено соотношение использования краеведческого материала на уроках географии и реализации регионального компонента по географии. Освещён опыт реализации учебных пособий по локальной географии. Обосновано включение дисциплины «Локальная география» в Базисный учебный план (вариативную часть либо в часть школьного компонента), что, по мнению авторов, позволит максимально использовать общеобразовательный и культурологический потенциал географии как учебного предмета, поможет впоследствии выпускникам на основе более полной системы географических знаний, умений, навыков самоопределиваться в стремительно меняющемся окружающем мире, продолжить своё образование в выбранной области. Обозначены основные причины современного географического образовательного пространства, которые логически «подводят» к заполнению низовой экониши локальной географией. Лапидарно представлены общая характеристика и целевые установки локальной географии, подкреплённые развитием идеологии синтеза физической и общественной географии с позиций микространоведения. Отмечены ключевые проблемы в недополучении современных географических знаний в общеобразовательной отечественной системе обучения. Сформулировано предложение к продолжению дискуссии о роли и значении локальной географии. Объяснён дефицит научных работ по локальной географии. Выдвинутая авторская гипотеза рассматривается и как возможность вектора развития становления гармонично развитого человека с базовыми основами географической культуры.

Ключевые слова: географическая культура, географическое образование, локальная география, региональный компонент, синтез географических знаний

Благодарность: Работа выполнена в рамках научного проекта № АААА-А21-121012190019-9 «Дифференциация и закономерности эколого-социально-экономического пространства с позиций восточного вектора развития в условиях глобальной нестабильности».

Original article

Local Geography: Subject-Hypothetical Approach in Science and Education

Tatyana I. Zabortseva¹, Irina V. Starchakova²

Institute of Geography named after V. B. Sochava, Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences, Irkutsk State University, Irkutsk, Russia

²*Transbaikal State University, Chita, Russia*

¹zabti@irigs.irk.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5061-5909>;

²irh1961@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6862-7510>

The author's position is presented regarding the completeness of basic geographical education in a large-scale and substantive perspective: global geography – country studies – geography of subjects of the Russian Federation – local geography. The subject-hypothetical approach is used. The method of comparison is used, which is expressed in the ratio of the existing order of things and the proposed one. The planning method has been implemented. The ratio of the use of local history material in geography lessons and the

© Заборцева Т. И., Старчакова И. В., 2023

regional component implementation in geography has been specified. Illuminated experience in the implementation of textbooks on local geography. The inclusion of the discipline "Local geography" in the basic curriculum (variable part or part of the school component) is justified, which, according to the authors, will make it possible to make the most of the general educational and cultural potential of geography as an educational subject, and will subsequently help graduates on the basis of a more complete system of geographical knowledge. skilled, will self-determine skills in a rapidly changing environment, will continue his education in the chosen field. The main causes of the modern geographical educational space are indicated, which logically "lead" to the filling of the grassroots economic niche with local geography. The general characteristics and target settings of local geography, supported by the development of the ideology of the synthesis of physical and public geography from the standpoint of micro-country studies, are briefly presented. The key problems in the lack of modern geographical knowledge in the national general education system are noted. A proposal to continue the discussion on the role and importance of local geography is formulated. The deficit of scientific works on local geography is explained. The advanced author's hypothesis is also considered as a possibility of the development vector of the formation of a harmoniously developed person with the basic foundations of geographical culture.

Keywords: geographic culture, geographic education, local geography, regional component, synthesis of geographic knowledge

Acknowledgments: *The work has been carried out within the framework of the scientific project No. AA-AA-A21-121012190019-9 "Differentiation and regularities of ecological-social-economic space from the standpoint of the eastern vector of development in conditions of global instability".*

Введение. География является обязательным для изучения учебным предметом федерального компонента государственного стандарта основного общего образования. Место географии в базисном учебном плане основного общего образования аргументировано анализируют специалисты-методисты и практики. Особенно активно в последнее десятилетие обсуждается качество и уровень отечественного географического образования на разных по значению и уровню научно-образовательных мероприятиях. В числе лидирующих проблемных позиций остаются следующие. Во-первых, несоответствие содержания школьных учебников по географии, особенно по социальной и экономической, реальному времени и недостаток выделенных учебных часов на освоение предмета (10 недельных часов на 5–11 классы); во-вторых, разрыв между школьной программой и дефицитом «предложения» новых сфер применения географических знаний; в-третьих, исключение географического регионального компонента из школьной программы и слабое внедрение краеведческого подхода в современной школе вкпе с необоснованным «уходом» общеобразовательного предмета «География» (10–11 классы) в ряде профилей. В очередной раз данные дефициты озвучены на площадке Стратегической сессии-2022 «География. Культура. Образование», что состоялась в московском зале Учёного совета Русского географического общества [1]. Подобные проблемы характерны и при подготовке студентов-географов [2]. Указанные причины побудили ав-

торов высказать мнение по изменению ситуации к лучшему, но подкреплённое: а) более чем тридцатилетним стажем каждого автора в учительско-преподавательской сфере деятельности (и в школе, и в вузе в совокупности); б) многолетним участием в качестве экспертов на региональных и всероссийских конференциях и олимпиадах школьников Сибири; в) многолетним участием одного из авторов (И. В. Старчакова) в качестве председателя и эксперта предметной комиссии по географии Единого государственного экзамена и Основного государственного экзамена.

Цель статьи – рассмотреть концепцию локальной географии в науке и образовании на уровне предметно-гипотетического подхода.

Обзор литературы. Литературные источники по локальной географии выпускаются в рамках тематики краеведения и имеют четыре формата: 1) научные работы по изучению локальных географических объектов [3]; 2) учебные пособия по изучению отмеченных территориальных единиц; 3) формат научных, статьи о преподавании проблем краеведения [4–7]; 4) статьи о создании учебных пособий по краеведению [8].

Методология и методы исследования. Предметно-гипотетический подход в представленном исследовании является основным. Авторы, опираясь на свой опыт в науке и образовании, предлагают своё видение локальной географии, тенденций её развития и преподавания. Имеет место в исследовании метод сравнения, который

выражается в соотношении существующего порядка вещей и предлагаемого. Данным фактом объясняется необходимость использования метода планирования, к которому и обратились авторы.

Результаты исследования. Следуя логике накопления географических основ, современный российский ученик получает систематизированные знания по масштабу территориального охвата, обучаясь в школе: планета (5–7 классы) – страна (8–9 классы) – регион (как субъект РФ, 8–9 класс, в качестве примера [9]) – родной край (как элемент регионального компонента, согласно школьной программе или в рамках краеведческого факультатива, возможен в 8–9 классе). В последующем, на протяжении всей жизни, собственная географическая культура формируется с опорой на полученный базовый географический фундамент [10]. Происходящие непрерывающиеся «трансформационные процессы» в школьном образовании, которые стали причиной не только «секвестирования» уроков по географии и общеобразовательного предмета «География» в старших классах большинства профильных школ, а также способствовали исключению регионального компонента из действующей школьной программы – в целом, вносят дисбаланс в географическое базовое образование. В 10–11 классах география остаётся базовым общеобразовательным предметом в универсальном профиле с нагрузкой 2 часа, то есть по 1 часу в 10 и 11 классах. В социально-экономическом профиле количество часов увеличивается до 3. Сложнее ситуация в классах других профилей, например, в физико-математическом профиле, химико-биологическом профиле, некоторых других география как школьный предмет отсутствует вовсе.

Циклические процессы в развитии экономики и общества под влиянием геосферных и околоземных глобальных изменений «выдвигают» в число первоочередных в преподавательской деятельности географа формирование навыка у учеников причинно-следственных связей на разных иерархических уровнях. И выдвигаемая авторская гипотеза – необходимо дополнить «пирамиду географических знаний» низовым географическим звеном – локальной географией, которая является, по сути, генетическим географическим кодом каждого человека в формировании собственного географического

мегапространства. Это является важным моментом, так как обучающиеся, несмотря на ранее предложенную логику сужения, в процессе изучения географии, территориального пространства от планеты до локального места его проживания (дедуктивный путь познания, от общего к частному, от далекого к близкому, от неизвестного к известному), в отношении развития, воспитания проходят обратный путь (индуктивный). То есть, наблюдается противоречие между географическим познанием и осмыслением территории и чувством понимания законов развития этих территорий, любви и бережного отношения к ней, уважения к людям, её населяющим.

Известный сибирский географ – Юрий Петрович Михайлов [11] неоднократно в публикациях, выступлениях подчёркивал важнейшее значение страноведческих работ как синтеза единства географических знаний о природе и обществе в современных фундаментальных и практико-ориентированных исследованиях [12]. При этом он подчёркивал, что такой синтез можно осуществить на примере исследования не только в границах стран, крупных регионов, областей, «но и мелких территориальных единиц, предметом которых должна быть их внутренняя территориальная организация, внешние связи и отношения», исследования должны осуществляться под углом зрения цельной географии (природной и социально-экономической), «которую мы условно называем «микространоведением» [13, с. 146]. Развивая данный посыл с позиций дробного административного деления субъекта РФ, мы предлагаем изучать низовой муниципальный административный район (в том числе города областного/краевого подчинения) на уроках локальной географии. Примеров тому на практике много, что авторы рефлексировали как участники-эксперты многочисленных географических и краеведческих школьных и региональных конференций. К тому же, автобиографические произведения, прежде всего, наших выдающихся отечественных географов, семейно-бытовые условия и уклад жизни которых позволяли самостоятельно исследовать ближнее географическое пространство, также подтверждают авторскую гипотезу [14].

Представляется возможным сделать вывод о том, что проблема локальной географии может быть успешно решена не только на уроках, но и во внеурочной деятельности.

Это, прежде всего, кружковая работа, исследовательская. Именно локальность даёт возможность заниматься обучающимся не только учебными исследованиями, которые формируют только субъективно новые знания, но и, поистине, научными, которые приводят к получению объективно новых знаний.

Школьная география – это единственный учебный предмет, который рассматривает прямые, обратные и опосредованные связи между природными и социально-экономическими объектами, явлениями и процессами в условиях современной цивилизации, которые оказывают масштабное воздействие на окружающую людей географическую оболочку. Кроме уникального содержания, география использует весь спектр средств обучения, так как в её распоряжении находятся не только оборудование кабинета (карты, коллекции, картины, в том числе, электронные и др.), но и вся окружающая местность, все объекты природы, хозяйства, социальной сферы, которые там находятся. Всё это является несомненным достоинством локальной географии, что позволяет решать проблемы географического образования.

*Общая логическая структура дисциплины
«Локальная география»*

Примерная программа включает разделы:

- пояснительную записку, в которой прописываются цель и задачи курса, а также, в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом, требования к уровню подготовки обучающихся (предметные, личностные и метапредметные), нормативная база предмета;
- основное содержание с примерным распределением учебных часов по основным разделам и рекомендуемую последовательность разделов;
- календарно-тематическое планирование с проектированием системы разнообразных, логически последовательных, взаимосвязанных занятий;
- методические рекомендации к процессу обучения курсу;
- список основной и дополнительной литературы, как для учителя, так и для обучающихся.

*Общая характеристика
предметного курса*

Специфика локальной географии (далее – ЛГ) – её естественно-общественная

сущность. География интегрирует естественные, общественные и технические элементы современного научного знания. ЛГ изучает пространственно-временные взаимосвязи и взаимодействия в приближенной к обучающемуся географической действительности – на уровне низового административного района субъекта РФ, представляющего собой целостную конкретную территориальную систему «человек – природа – хозяйство – окружающая среда» (уточним, в том числе с позиций института управления).

Изучение ЛГ направлено на достижение следующих основных целей:

1) освоение системы географических знаний о целостном, многообразном и динамично изменяющемся «ближнем» в административно-территориальном отношении мире, взаимосвязи природы, населения и хозяйства на нижестоящих территориальных образованиях – муниципальных поселениях; географических аспектах глобальных проблем человечества и путей их решения на локальном уровне (относительно быстрая смена климатических условий, депопуляция и старение населения, проблемы обращения с производимыми отходами и др.);

2) изучение ближнего географического пространства, разнообразие его объектов и процессов для понимания тенденций развития местного хозяйственного уклада и социума для осмысления подготовки к продолжению образования;

3) развитие географического мышления для ориентации в проблемах территориальной организации общества, его взаимодействия с природой, навыков грамотного решения бытовых и профессионально ориентированных задач;

4) воспитание патриотизма, толерантности к другим народам и культурам, социально-ответственного отношения к окружающей среде в ходе повседневной трудовой и бытовой деятельности;

5) приобретение компетентности в сфере: мониторинга природно-климатических явлений, ландшафтного, геоэкологического моделирования и прогнозирования; обеспечения личной безопасности, жизнедеятельности и адаптации к условиям окружающей среды.

Включение дисциплины ЛГ в Базисный учебный план (вариативную часть либо в часть школьного компонента) позволяет максимально использовать общеобразователь-

ный и культурологический потенциал географии как учебного предмета, поможет впоследствии выпускникам на основе более полной системы географических знаний, умений, навыков самоопределиваться в стремительно меняющемся окружающем мире, продолжить образование в выбранной области. Проблема заключается в том, что в вариативной части часы распределяют органы образования субъекта, а часы школьного компонента отданы на процесс подготовки к Единому и Основному государственному экзамену. Поэтому представляется достаточно сложным процесс «отбора» часов в пользу ЛГ.

Почему авторы не за актуализацию краеведения в XXI в.? Ответ находим у В. Г. Исаченко и Г. Т. Савельевой, которые во введении к учебному пособию «Краеведение» (2008) весьма справедливо указывают на три существенные позиции, а именно: 1) до сих пор отсутствует понимание термина «краеведение»; 2) в курсе краеведения преобладает интерес к историко-культурному и природному наследию; 3) в настоящее время употребляется синоним термину «крае-

ведение» – локальная история (аналог такого рода учебных дисциплин в ряде стран Зарубежной Европы)¹. Справедливости ради следует указать, что о реализации краеведческого подхода в процессе изучения различных тем в курсе географии достаточно публикаций, особенно в периодическом журнале «География в школе» [15]. Стоит уточнить проблему соотношения использования краеведческого материала на уроках географии и реализацию регионального компонента по географии, что отражено в таблице.

Анализ таблицы позволяет отметить не только различия, но и установить сходство между краеведением и региональным компонентом. Прежде всего, выделение особенностей природы, населения, его культуры и экономики региона, исторических и национальных особенностей, характеристик не только географического характера, но и биологического, культурологического, исторического и др. Данный подход позволяет сохранить духовные традиции народов, проживающих на территории региона, обеспечить формирование патриотических качеств личности.

Соотношение краеведения и регионального компонента¹

<i>Показатели</i>	<i>Краеведение</i>	<i>Региональный компонент</i>
Период реализации	С половины XIX в. (К. Д. Ушинский) и до наших дней	С 1993 г. (Временные образовательные стандарты) и до 2010 г. (Федеральный государственный образовательный стандарт, в структуре которого региональный компонент уже не был предусмотрен)
Статус	Не закреплён учебным планом, значит, не имеет нормативной основы	Закреплён Базисным учебным планом, это его нормативная основа
Цель	Всестороннее изучение родного края местным населением	Формирование у обучающихся системы знаний о природе, населении и хозяйстве региона
Структура	Комплексная характеристика родного края (республики, края, области)	Обязательный минимум содержания регионального образовательных программ и требований к подготовке выпускника
Содержание	Охватывает все ступени обучения, эпизодическое включение краеведческого материала в содержание уроков географии, истории, литературы и др.	Охватывает начальную и основную общеобразовательную школу, обязательный минимум содержания общеобразовательных программ
Объект изучения	Дом-улица-школа-населённый пункт-район-республика	Регион во всем многообразии
Система оценивания	Без системы оценивания, но с возможной системой поощрения	Уровень достижений требований Государственных стандартов – основа системы оценивания (знать, уметь – 1993 г., знать, уметь определять, показывать, описывать, анализировать, прогнозировать – 2010 г.)

¹ Исаченко В. Г., Савельева Г. Т. Краеведение. – СПб.: Зеркало-медиа, 2008. – 324 с.

Следует отметить, что востребованные пособия указанного направления периодически создаются, и одно из них – краеведческая работа по Олекминскому улусу Республики Саха (Якутия) – «Олекмоведение»¹, про название которой Э. Л. Файбусович [16] отозвался в своей весьма положительной рецензии как «с остроумным названием», при этом по содержанию материала назвал учебное пособие так – «Олекмоведение: региональная энциклопедия». Содержание данного пособия включает материалы по истории и физической географии, населению и хозяйственной деятельности, экологическим проблемам улуса. В продолжение обоснования авторской гипотезы укажем, что не вызвало бы такой оценочной реакции следующее современное название указанной работы: «Локальная география: Олекминский улус (Республика Саха (Якутия))».

В Забайкальском крае в 2018 г. также был внедрён в практику школ модуль «Забайкаловедение», с точки зрения географического образования, предназначенный для 8–9 классов общеобразовательных организаций Забайкальского края. Коллективом авторов было написано более 10 учебных пособий по Забайкаловедению: история, география, устойчивое развитие и др. Один из авторов (И. В. Старчакова) принял участие в создании пособия для 9 класса².

Цель курса – создание у обучающихся географического образа своего края во всём его многообразии и целостности на основе комплексного подхода и показа взаимодействия и взаимовлияния трёх основных компонентов – природы, населения и хозяйства. В отдельных школах на данный модуль выделены часы школьного компонента, в остальных программу данного курса реализуют в рамках основной дисциплины «География России».

Подобных примеров много, но авторы не ставили задачи «промониторить» интернет-ресурсы на предмет подтверждения ряда «районоведений».

Обсуждение результатов исследования. Локальная география в формате преподавания и популяризации краеведения – это

¹ Олекмоведение: учеб. пособие по курсу «Родной край» для учащихся 5 классов / сост. В. В. Баишев; науч. ред. О. М. Кривошапкина; М-во образования Республика Саха (Якутия). – Якутск: Дани – Алмас, 2016. – 204 с.

² Экономическая и социальная география Забайкальского края. 9 класс: учеб. пособие / под ред. А. Н. Новикова. – М.: Русское слово – учебник, 2020. – 128 с.

очень демократичное направление. Оно вызывает интерес не только у географов, но и представителей других специальностей. Количество статей в газетах, передач по радио и телевидению на данную тематику в каждом регионе России огромно. Однако на научный уровень (статей, диссертаций) локальная география выходит реже, чем региональная или глобальная. В чём же причина? Почему из научно-популярной сферы не конвертируются знания в научную сферу? Причина в том, что проводя обобщение, учёные поднимаются на более высокие по масштабу территориальные уровни: региональный, национальный и глобальный. Создаётся обманчивое впечатление, что уровень локальной географии «выпадает из поля зрения» учёных.

Заключение. Современные условия жизнедеятельности человека в непрерывно изменяющихся рыночных условиях хозяйствования способствуют иному, более прагматичному отношению к окружающему его ближайшему пространству. По нашему мнению, знания, полученные в рамках локальной географии (микространоведения) будут способствовать более действенному становлению мировоззрения подрастающего поколения. Научно-методологические основы цикла географического образования: глобальная (общепланетарная) география – страноведение – география субъектов РФ – локальная география (административные районы субъектов РФ), вероятно, позволят получить завершённое учебно-образовательное «здание географии». География является обязательным для изучения учебным предметом федерального компонента государственного стандарта основного общего образования. Место географии в базисном учебном плане основного общего образования более аргументированно анализируют и продвигают как специалисты-методисты, так практики. Выдвинутая авторская гипотеза о локальной географии возможно: а) активизирует профессиональное географическое сообщество предметно подискутировать в русле развития научно-методологических основ преподавания географии в XXI в.; б) в практическом плане, на платформе региональных конкурсов, будет способствовать написанию конкретных пилотных работ.

Список литературы

1. Гурьевских О. Ю. Современные векторы развития географического образования. Стратегическая сессия «География. Культура. Образование» // География в школе. 2022. № 8. С. 56–61.
2. Роговская Н. В., Козырева К. С. Географическое образование для студентов-негеографов: организация и трансформация содержания // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2022. Т. 17, № 3. С. 34–42.
3. Ермоленко Е. Е., Новиков А. Н. Пространственная структура конкурентной среды города (на примере учреждений среднего общего (полного) образования Читы): монография. Чита: Забайкал. гос. ун-т, 2014. 257 с.
4. Gavrilova S. Redefining the Soviet krayevedeniye: The role of spatial science in the Soviet system of knowledge production // Journal of Historical Geography. 2022. Vol. 75. P. 14–23. DOI: 10.1016/j.jhg.2021.10.003.
5. Novikov A. N., Novikova M. S. Problems of development of the Russian geographical education in secondary and higher school // Gknero & Direito. 2020. Vol. 9, no. 04. P. 600–621.
6. Novikov A. N., Mamedov A. N., Novikova M. S. Providing conceptualization to the educational system of secondary school children (Case of Russia's Zabaykalsky Krai) // Revista on line de Política e Gestor Educacional, Araraquara. 2023. Vol. 27, no. 00. DOI: 10.22633/rpge.v27i00.17906.
7. Novikov A. N.; Novikova M. S. Problems of development of the Russian geographical education in secondary and higher school. Gknero & Direito. 2020. Vol. 9, no. 04. P. 600–621.
8. Saripudin D., Insan W., Nugraha E. The Development of Interactive E-Book of Local History for Senior High School in Improving Local Wisdom and Digital Literacy // European Journal of Educational Research. 2022. Vol. 11. P. 17–31. DOI: 10.12973/eu-jer.11.1.17.
9. Горская Е. А., Баландина Ж. Б. Основные направления изучения родного края на примере Тульской области // География в школе. 2022. № 3. С. 44–47.
10. Саушкин Ю. Г. Географическое мышление. Смоленск: Ойкумена, 2011. 218 с.
11. Юрий Петрович Михайлов. Выдающиеся географы Сибири / автор-сост. Т. И. Заборцева. Иркутск: Институт географии им. В. Б. Сочавы СО РАН, 2022. 107 с.
12. Михайлов Ю. П. Территориальная организация природы и общества. Избранные труды. Новосибирск: Наука, 2012. 351 с.
13. Михайлов Ю. П. Нужно ли страноведение современной географии? // География и природные ресурсы. 2010. № 3. С. 145–150.
14. Семенов-Тяш-Шанский В. П. То, что прошло (1870–1917). М.: Новый хронограф, 2009. 678 с.
15. Ионова Н. В., Шимлина И. В. Реализация краеведческого принципа в процессе изучения населения в курсе географии // География в школе. 2022. № 4. С. 49–57.
16. Файбусович Э. Л. Олекмоведение: региональная энциклопедия // География в школе. 2020. № 3. С. 61–62.

Информация об авторах

Заборцева Татьяна Ивановна, доктор географических наук, Институт географии им. В. Б. Сочавы Сибирского отделения Российской академии наук (664033, Россия, г. Иркутск, ул. Улан-Баторская, 1); Иркутский государственный университет (664003, Россия, г. Иркутск, ул. Карла Маркса, 1); zabti@irigs.irk.ru; <https://orcid.org/0000-0001-5061-5909>.

Старчакова Ирина Викторовна, кандидат педагогических наук, Забайкальский государственный университет (672039, Россия, г. Чита, ул. Александрово-Заводская 30); irh1961@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0001-6862-7510>.

Вклад авторов

Заборцева Т. И. – основной автор, разработка методологии и направления анализа материалов исследования.

Старчакова И. В. – анализ материалов статьи, оформление статьи.

Для цитирования

Заборцева Т. И., Старчакова И. В. Локальная география: предметно-гипотетический подход в науке и образовании // Учёные записки ЗабГУ. 2023. Т. 18, № 3. С. 23–30. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-3-23-30.

Статья поступила в редакцию 13.05.2023; одобрена после рецензирования 15.06.2023; принята к публикации 17.06.2023.

References

1. Guryevskikh, O. Yu. Modern vectors of development of geographical education. Strategic session "Geography. Culture. Education". Geography at school, no. 8, pp. 56–61, 2022. (In Rus.)
2. Rogovskaya, N. V., Kozyreva K. S. Geographic Education for Non-Geographic Students: Organization and Transformation of Content. Scholarly Notes of Transbaikal State University, no. 3, pp. 34–42, 2022. (In Rus.)
3. Yermolenko, Ye. Ye., Novikov, A. N. Spatial structure of the competitive environment of the city (on the example of institutions of secondary general (complete) education in Chita). Chita: Zabaykal. gos. un-t. 2014. (In Rus.)
4. Gavrilova, S. Redefining the Sovietkryevedeniye: The role of spatial science in the Soviet system of knowledge production. Journal of Historical Geography, vol. 75, pp. 14–23, 2022. <https://doi.org/10.1016/j.jhg.2021.10.003>(In Engl.)
5. Novikov, A. N., Novikova, M. S. Problems of development of the Russian geographical education in secondary and higher school. Genero & Direito, vol. 9, no. 04, pp. 600–621, 2020. (In Engl.)
6. Novikov, A. N., Mamedov, A. N., Novikova, M. S. Providing conceptualization to the educational system of secondary school children (Case of Russia's Zabaykalsky Krai). Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, vol. 27, no. 00, e023009, 2023. e-ISSN: 1519-9029. <https://doi.org/10.22633/rpge.v27i00.17906> (In Engl.)
7. Novikov, A. N., Novikova, M. S. Problems of development of the Russian geographical education in secondary and higher school. Genero&Direito, vol. 9, no. 04, 600–621, 2020. (In Engl.)
8. Saripudin D., Insan W., Nugraha E. The Development of Interactive E-Book of Local History for Senior High School in Improving Local Wisdom and Digital Literacy. European Journal of Educational Research, vol. 11, pp. 17–31, 2022. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.1.17> (In Engl.)
9. Gorskaya, Ye. A., Balandina, Zh. B. The main directions of studying the native land on the example of the Tula region. Geography at school, no. 3, pp. 44–47, 2022. (In Rus.)
10. Saushkin, Yu. G. geographical thinking. Smolensk: Oikumena, 2011. (In Rus.)
11. Yuri Petrovich Mikhailov. Series «Outstanding geographers of Siberia». Author-compiler T. I. Zabortseva. Irkutsk: Publishing House of the Institute of Geography. V. B. Sochavy SO RAN, 2022. (In Rus.)
12. Mikhailov, Yu. P. Territorial organization of nature and society. Selected works. Novosibirsk: Nauka, 2012. (In Rus.)
13. Mikhailov Yu. P. Are country studies necessary for modern geography? Geography and natural resources, no. 3, pp. 145–150, 2010. (In Rus.)
14. Semenov-Tyash-Shansky, V. P. What has passed (1870–1917). Moscow: New Chronograph, 2009. (In Rus.)
15. Ionova, N. V., Shimlina, I. V. Implementation of the local history principle in the process of studying the population in the course of geography. Geography at school, no. 4, pp. 49–57, 2022. (In Rus.)
16. Faibusovich, E. L. Olekmovedenie: regional encyclopedia. Geography at school, no. 3, pp. 61–62, 2020. (In Rus.)

Information about the authors

Zabortseva Tatyana I., Doctor of Geography, Institute of Geography named after V. B. Sochava, Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences (1, Ulan-Batorskaya str., Irkutsk, 664033, Russia); Irkutsk State University (1, Karl Marx str., Irkutsk, Russia, 664003); zabti@irigs.irk.ru; <https://orcid.org/0000-0001-5061-5909>.

Starchakova Irina V., Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Transbaikal State University (30, Aleksandro-Zavodskaya str., Chita, 672039, Russia); irh1961@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0001-6862-7510>.

Contribution of authors to the article

Zabortseva T. I. – main author, development of methodology and direction of analysis of research materials.

Starchakova I. V. – analysis of article materials, article design.

For citation

Zabortseva T. I., Starchakova I. V. Local Geography: Subject-Hypothetical Approach in Science and Education // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2023. Vol. 18, no. 3. P. 23–30. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-3-23-30.

**Received: May 13 2022; approved after reviewing June 15 2023;
accepted for publication June 17 2023.**

Научная статья

УДК 373.24

DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-3-31-40

**Основные подходы к организации поликультурной среды
в учреждениях дошкольного образования Вьетнама**

Элеонора Васильевна Онищенко¹, Нгуен Тхи Лан Ви²

^{1,2}*Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
г. Санкт-Петербург, Россия*

¹eleonoraon@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8486-4169>

²Lanvyherzen@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0002-8855-3234>

В статье представлена оценка принципа поликультурализма и особенностей его внедрения в условиях дошкольного образования в Социалистической Республике Вьетнам (далее – СРВ). Дана авторская трактовка термина «поликультурная среда» и особенностей её организации. Исследователями заявлена характеристика потенциальных уровней обеспечения проведения педагогами работы с детьми дошкольного возраста в специально организованной образовательной среде, которая отвечает ведущим критериям феномена поликультурализма. При этом авторы представляют особенности оформления соответствующего образовательного пространства для проведения работы по воспитанию и развитию в ребенке качеств гражданина, готового к активной интеграции и презентации этнического своеобразия определённого народа с учётом национальной специфики малых народностей, проживающих в условиях вьетнамского государства. В статье предлагаются современные подходы к трактовке сущности поликультурной среды в условиях функционирования вьетнамских детских садов, а также дана их интерпретация с точки зрения определения дальнейших перспектив работы по решению заявленной научной проблемы. В качестве основных методов исследования авторами использованы ретроспективный и компаративный анализ нормативной документации и научных источников, связанных с характеристикой образовательного пространства в условиях практики работы дошкольных учреждений этого государства. Результаты проведённого анализа могут быть использованы в ходе профессиональной подготовки будущих дошкольных работников с целью формирования у них представлений об особенностях модернизации вьетнамской системы дошкольного образования в современных условиях. Новизна подобной научной информации связана с тем, что она предлагается с позиции оценки возможностей переосмысления, адаптации и признания эффективности данного опыта в т. ч. в контексте анализа потенциальных перспектив совершенствования отечественного образования.

Ключевые слова: дошкольное образование, дошкольная образовательная организация, компаративный анализ, образовательное пространство, поликультурная образовательная среда, принцип поликультурализма/мегакультурализма

Original article

**Basic Approaches to the Organization of a Multicultural Environment
in Pre-School Institutions of Vietnam**

Eleonora V. Onishchenko¹, Nguyen Thi Lan Vy²

^{1,2}*Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint-Peterburg, Russia*

¹eleonoraon@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8486-4169>

²Lanvyherzen@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0002-8855-3234>

The article presents an assessment of the principle of polyculturalism and features of its implementation in pre-school education in the Socialist Republic of Vietnam (hereinafter SRV). The author's interpretation of the term multicultural environment and features of its organization is given. The article describes potential levels of provision by teachers of work with children of pre-school age in a specially organized educational environment, which meets the leading criteria of the phenomenon of polyculture. At the same time, the authors present features of the design of the appropriate educational space for work on the upbringing and development of the qualities of a citizen in a child; ready to actively integrate and present the ethnic identity of a certain people, taking into account the national specificity of small nationalities living in the conditions of the Vietnamese State.

© Онищенко Э. В., Нгуен Тхи Лан Ви, 2023

The article presents modern approaches to the interpretation of the essence of the multicultural environment in the conditions of functioning of Vietnamese kindergartens, as well as their interpretation from the point of view of determining the future prospects of work to solve the declared scientific problem. As the main methods of research, the authors used retrospective and comparative analysis of normative documentation and scientific sources related to the characteristic of the educational space in the conditions of the practice of pre-school institutions of this State. The results of the analysis can be used in the training of future pre-school workers in order to develop their understanding of the features of modernization of the Vietnamese pre-school system in modern conditions. The novelty of such scientific information is due to the fact that it is offered from the point of view of assessing the possibilities of rethinking, adapting and recognizing the effectiveness of this experience, incl. in the context of analyzing the potential prospects for improving domestic teacher.

Keywords: pre-school education, pre-school educational organization, comparative analysis, educational space, multicultural educational environment, the principle of polyculturalism/megaculturalism

Введение. В начале XXI в. современные исследователи констатируют, что процессы межкультурного взаимодействия начинают принимать общепланетарный характер [1–11]. В условиях глобальной интеграции современного общества, активная ориентация на изучение, освоение и принятие других культур оценивается как одна из ведущих тенденций и ценностей цивилизации. На этом основании различные организации современного образования в своей деятельности начинают ориентироваться на существующее разнообразие, как внутренних требований, сформулированных в нормативных законодательных актах определённого государства или соответствующего этнического региона, так и актуальных общемировых социокультурных запросов, оформляемых в рамках альтернативных мегакультурных моделей.

Эти преобразования нацелены на подготовку подрастающего поколения к активному функционированию в условиях открытого общества, с учётом общих тенденций унификации, гуманизации и стандартизации социально-экономического, культурного и собственно образовательного пространства, в котором существует человек. Так, в Декларации прав ребёнка особо подчёркивается, что «ребёнок должен ограждаться от практики, которая может поощрять расовую, религиозную или какую-либо другую форму дискриминации. Он должен воспитываться в духе взаимопонимания, терпимости, дружбы между народами и всеобщего братства, а также в полном сознании, что его энергия и способности должны посвящаться служению на пользу других людей»¹. Вместе с тем продолжают сохраняться многовековые традиции, сложившиеся в отдельных странах и на различных континентах, учитывающие специ-

фику местного/национального менталитета. В современных условиях развития принципа мировой полицентричности отмечается распад биполярной идеологии и переход от национально-политического и социокультурного противостояния Востока и Запада к их активному сотрудничеству и взаимодействию. Приоритетность доминирования Запада снижается, а Юго-Восточный регион возвращает себе статус активно развивающегося с учётом собственных геополитических и экономических интересов в т. ч. за счёт актуализации различных аспектов международной деятельности, включая сферу образования. Поэтому научно-теоретическая критика и практическая изоляция систем образования отдельных государств теряет свою остроту и актуализирует необходимость обеспечения их открытости и координации интегративной деятельности с Россией.

Именно поэтому одной из самых значимых тенденций современного мира становится реализация принципа поликультурализма, так как общество начала XXI в. приходит к выводу: «человеческая цивилизация нуждается в укреплении целостности и многообразия современного мира, что в свою очередь актуализирует проблему, связанную с формированием толерантности как основы международной социальной атмосферы» [1, с. 30]. Особое место в процессе модернизации и совершенствования образования среди Южноазиатских государств, с которыми активно развиваются партнёрские связи российских педагогов, занимает СРВ. Новые реалии XXI в. характеризуются возрастанием потребности в проведении компаративного анализа сущности проблемы оформления образовательной политики этого региона на уровне дошкольного образования. На этом основании возникает настоятельная необходимость в исследовании существующей практики оформления поликультурного пространства в отдельных учреждениях, в т. ч. с

¹ Декларация прав ребёнка. – URL: <https://znanio.ru/media/deklaratsiya-prav-rebyonka-2661187> (дата обращения: 28.06.2023). – Текст: электронный.

точки зрения оценки возможностей его модернизации и интеграции в условиях работы отечественных детских садов.

Цель исследования – выявление характерных особенностей процесса организации поликультурной среды в современном дошкольном образовании СРВ и их сравнения с практикой работы российских детских садов. Для этого предполагается реализация следующих **научных задач**:

– раскрыть сущность феномена поликультурной среды в контексте оценки научных исследований подобной тематики;

– определить концептуальные тенденции, как общей стратегии, так и региональной политики, а также локальной/корпоративной тактики её реализации в дошкольной сфере СРВ и России.

В связи с этим следует первоначально остановиться на анализе сформированных условий в образовательной системе для развития качества толерантности и, прежде всего, на ступени первоначального (дошкольного) образования СРВ. Одним из базовых средств организации подобной деятельности сегодня выступает процесс создания образовательной среды на основе принципа поликультурализма. Как показал проведённый нами анализ, осмысление ведущих характеристик поликультурного/мультикультурного/межкультурного пространства, окружающего личность ребёнка и актуализирующего его уникальные возможности как носителя культуры отражено в работах О. А. Батуриной, А. А. Сыродеевой, О. С. Газмана и др. Целый ряд авторов (И. В. Крупина, С. А. Медведева, В. И. Слободчиков, В. А. Ясвин и др.) рассматривали образовательную среду как единый комплекс предметно-материального, этико-эстетического и игрового окружения, особого социального и информационного пространства, которое в своей совокупности может стать эффективным способом обеспечения условий для продуктивного взаимодействия педагогов и родителей с целью развития, воспитания и обучения детей дошкольного возраста.

Логическим продолжением подобной трактовки становится изучение своеобразия характерных особенностей поликультурной образовательной среды, которую следует рассматривать с учётом идей, представленных в трудах Э. Э. Абибуллаевой, С. В. Барановой, С. Н. Горшениной и других как упрощённую модель поликультурного социума,

которая представляет собой совокупность всех аспектов социального окружения дошкольника в единстве перечисленных элементов, учитывая этнические особенности места проживания. У детей данной возрастной группы в ходе взаимодействия с представителями других народов активно формируется позитивный опыт межкультурного общения, толерантного отношения к ним и координации совместного сотрудничества.

Особое значение подобная тематика приобретает в государствах, которые являются полиэтническими, в т. ч. в СРВ. В частности, по результатам переписи населения 2019 г., страна имеет 54 этноса, из них этническая вьетская группа (Кинь) составляет около 85,3 %, а также присутствуют такие национальные меньшинства, как Тай, Тхай, Хоа, Кхмер, Мьонг, Нунг и др. На данный момент количество детских садов с воспитанниками из числа других народностей составляет около 5 тыс., т. е. 34 % от общего числа образовательных организаций по стране. Необходимо подчеркнуть наличие сегодня в СРВ национальной системы государственных/частных дошкольных учреждений и активно развивающейся сети их международных аналогов, которые открываются в крупных мегаполисах и культурных центрах, как самими вьетнамцами, так и представителями иностранных государств. Эти заведения направлены на активизацию ознакомления воспитанников с культурой других геополитических регионов. Поэтому в подобных заведениях особое внимание уделяется решению проблемы межкультурного общения и реализации принципа поликультурности при организации работы с детьми дошкольного возраста.

Методология и методы исследования. В качестве приоритетной методологии исследования предполагается использовать компаративный подход, который интерпретируется с позиции проведения сравнительной оценки особенностей оформления полиэтнического пространства отдельных дошкольных образовательных организаций.

Результаты исследования. Рассмотрим эти особенности более детально на примере оценки организации поликультурной среды в учреждениях системы дошкольного образования СРВ. Традиционная национальная культура на данной территории современными исследователями понимается как продукт длительного исторического про-

цесса развития, существовавший с момента провозглашения вьетнамского государства до начала XXI в. и связанный с оформлением национальных традиций различных этносов, проживающих на данной территории. Она была сформирована на основе культурного наследия её коренных народов и лишь частично поглощена отдельными европейскими/азиатскими внешними культурами в ходе исторического развития с учётом колонизации со стороны Франции и Китая.

Так, шведский археолог, профессор Олов Янсе отмечает тот факт, что «Вьетнам находится на перекрестке жителей и цивилизаций»¹. В связи с этим мы поддерживаем позицию исследователя проблем национального образования СРВ Чан Тхи Тху Хиен, который отмечает, что «одной из движущих сил прогресса в любой области знаний и человеческой деятельности является синтезирование накопленного мирового опыта. В условиях реформы системы образования во Вьетнаме всё большую важность приобретает изучение и анализ тенденций развития образования за рубежом... Такие контакты необходимы, поскольку любая национальная культура обладает своими специфическими характеристиками и может быть интересной и полезной для других культур» [3, с. 3].

Именно поэтому, с нашей точки зрения, существует противоречие между потребностью современного кросскультурного общества в эффективном оформлении адекватной поликультурной среды в условиях функционирования отдельных организаций дошкольного образования и реальным состоянием обучения и воспитания с учётом характерных этнокультурных особенностей указанного региона, которое проводится интуитивно, фрагментарно и спонтанно. Одновременно в качестве основных особенностей дошкольного образования выступают открытость, богатство и разнообразие единой культуры, детерминированной специфической национальной традицией «смешения и гармонии», которые, по словам профессора Чан Куок Вуонга, следует оценивать как приоритетные «вьетнамские культурные основы»².

Кроме этого, по мнению известного французского писателя и искусствоведа Ивелины Ферай, «культурный человек не отказывается от поглощения чужих культур, но

использует возможность создать их копию, наполненную оригинальностью проявления этнической идентичности народов, заселяющих территорию вьетнамского государства»³. В связи с этим можно констатировать, что в современной системе дошкольного образования СРВ для сохранения, обогащения этнической культуры и повышения её роли в деле межнационального развития происходит выбор концептуальной модели оформления пространства для целенаправленного национального развития ребёнка.

При этом в работах вьетнамских авторов в качестве ведущего принципа её разработки выступает именно требование «поликультурализма», которое является наиболее характерным для развития большей части существующих сегодня в стране геополитических регионов, отражая необходимость в обеспечении данного развития как соответствия реальности «единства и разнообразия» культуры различных этносов на территории СРВ⁴. В свою очередь его оформление осуществляется на основе учёта явно выраженного интерактивного процесса обеспечения эффективного взаимодействия между представителями различных национальностей за счёт обеспечения сохранения и обогащения их уникальной самобытности в условиях создания соответствующей образовательной среды.

В связи с этим происходит её постоянное совершенствование с целью удовлетворения потребностей детей в получении новых знаний, а также с целью стимулирования их познавательной и творческой активности, создания предпосылок для оптимизации учебной деятельности. Это обеспечивает реализацию ведущего девиза вьетнамского Министерства образования и профессиональной подготовки для дошкольного образования: «Учиться, играя, и играть, обучаясь».

Подобный подход, на наш взгляд, детерминирован тем, что именно в ходе целенаправленного обучения и воспитания детей дошкольного возраста:

- происходит освоение ими информации об истории и вкладе отдельных национальных культур в общемировую;
- осуществляется осознание теоретических вопросов социального равенства и

¹ Вьетнамские культурные основы: учеб. программа / Чан Куок Вуонг, То Нгок Тхань, Нгуен Чи Бен [и др.]. – Вьетнам: Образование, 2006. – Вып. 8. – С. 49–63.

² Там же. – С. 51.

³ Там же. – С. 48.

⁴ Там же. – С. 42.

практических методов, обеспечивающих их интеграцию в любой национальной культуре;

- обеспечивается понимание социальных особенностей, связанных с потенциальной возможностью формировать уважение к особенностям иной культуры, искусства, национальным традициям и языкам разных наций в процессе их активной интеграции в единую общемировую, т. е. обладающую признаками поликультурности, среду.

В целом, описывая данную особенность, А. Н. Джуринский отмечает, что «идеи поликультурализма в образовании как альтернативу интернациональному социалистическому воспитанию, формирующему личность вне национальной культуры, при условии единства и мировоззренческой интеграции общества» [4, с. 38]. Подобное требование отмечается также в работах Т. В. Безродных, А. Г. Гогоберидзе, которые особо подчёркивают, что ребёнок-дошкольник должен занимать позицию субъекта культурного саморазвития, а педагог выполнять функцию посредника между ним и культурой, обеспечивая успешность индивидуального самоопределения личности с учётом соответствующих ценностей в ходе их диалога и активного сотрудничества [5–8].

Поэтому обращение к научным трудам в сфере этнической культуры вьетнамских авторов (До Бинь Чи, Ле Ван Вьонг, Ле Хонг Фонг, Фам Тхи Данг Нган, Ха Минь Чау, Чан Динь Су, Ле Тхи Куинь Хао, Хо Си Винь и т. д.) позволяет говорить о том, что в настоящее время в СРВ существует актуальная проблема оформления национальной политики и нормативной научной схемы/модели для организации поликультурного образования различного уровня, в т. ч. на основе обязательности реализации нормативного государственного документа – «Стратегии культурного развития до 2030 года» (2021)¹.

Однако изучение практики работы различных образовательных заведений последних десятилетий свидетельствует, что до настоящего времени на данной этнической территории практически отсутствуют примеры действительно глубокого и всестороннего анализа современного состояния культурной среды на уровне дошкольного образования СРВ. В связи с этим сегодня

¹ Стратегия развития культуры Вьетнама до 2030 года. – URL: <https://dangcongsan.vn/tu-tuong-van-hoa/loi-dung-loi-bat-cua-chien-luoc-phet-trien-van-hoa-den-am-2030-584284.html> (дата обращения: 28.06.2023). – Текст: электронный.

отмечается, что последовательный процесс реализации адекватной стратегии/политики и тактики оформления поликультурной образовательной среды, которая осуществляется на различных уровнях: общегосударственном/региональном и уровне отдельной образовательной организации, с одной стороны, должен способствовать формированию национальной идентичности личности, а с другой – обеспечивать подготовку подрастающего поколения к пониманию, признанию и принятию этнокультурного разнообразия на территории Вьетнама.

Именно данная модель развивается сегодня во вьетнамском дошкольном образовании достаточно активно и позитивно, но всё ещё присутствуют некоторые недостатки, которые в ближайшее время необходимо преодолеть. Так, в работе Нгуен Кхак Тхуан перечислены подобные особенности вьетнамской культуры:

- «историки считают культуру лишь составной частью истории и утверждают, что без понимания истории культуру никогда не понять;

- литературоведы стремятся продвигать представление о том, что литература является глубочайшей кристаллизацией культурной жизни каждого народа;

- лингвисты считают, что только язык является истинной душой культуры;

- писатели часто ставят фольклор на вершину культурной квинтэссенции, потому что думают, что это всё то драгоценное, что кропотливо создавали и перерабатывали древние;

- художники склонны думать, что богатое разнообразие форм искусства действительно является наиболее концентрированным и узнаваемым выражением культуры каждой страны» [9, с. 1].

Это в свою очередь доказывает, что узость и крайность подобной позиции исследователей в СРВ вполне реальна. Преднамеренно или непреднамеренно, но неизбежные последствия такого способа мышления и действия делают национальное вьетнамское образовательное пространство на уровне отдельных дошкольных учреждений более ограниченным. Поэтому активная апробация принципа поликультурализма, по нашему мнению, будет способствовать целенаправленному формированию у дошкольников адекватных представлений о культуре, искусстве, национальных тради-

циях на основе привлечения всего многообразия ресурсов окружающего пространства, в т. ч. национального опыта использования предметов и материалов быта и искусства в ходе их игровой, трудовой и учебной деятельности.

Это позволяет осуществлять всестороннее развитие ребёнка-дошкольника за счёт его самоактуализации и самореализации за счёт *укрепления толерантности, приобщения к ценностям многонациональной культуры СРВ, повышения общекультурного уровня и коммуникативной компетентности, обеспечения преемственности при передаче культурных традиций*. Подобная тенденция сегодня иницирует оценку данного феномена как характерного разнообразия, изменчивости и богатства национальной культуры, которое обеспечивает учёт взаимодействия различных этносов, гармонирующих между собой, сохраняющих свою самобытность и позитивно развивающихся на основе их объединения.

Таким образом, мы солидарны с мнением вьетнамских педагогов-исследователей, которые особо подчёркивают роль признания, как самобытности каждой национальной культурной группы, так и потребности формирования явно выраженного уважения и принятия других культур в их единстве [10–13]. С другой стороны, в СРВ присутствует позиция, согласно которой идея поликультурализма понимается лишь как оценка активного вовлечения детей различных возрастных групп в характерные для определённого региона этнические культуры, оставляя при этом место для сохранения ими своей традиционной национальной идентичности. Именно этот подход преобладает в работе различных дошкольных учреждений страны.

Обсуждение результатов исследования. Высокое качество оформления поликультурного пространства в системе образования Вьетнама признаётся современными специалистами. В частности, с учётом результатов исследования Нгуен Тхи Фуонг Чама (директора Вьетнамского института культурологии) можно констатировать, что: «Вьетнам – полиэтническая страна, обладающая культурным разнообразием и древними историческими традициями. Культурное разнообразие во Вьетнаме отражается в разнообразии форм культурного самовыражения, таких как образ жизни, обычаи, верования, искусство, кухня и т. д.» [14, с. 2].

Одновременно, как показывает обращение к реальной работе в дошкольных учреждениях СРВ, практика организации поликультурной среды сегодня носит несколько ограниченный характер. Так, как правило, организация работы с дошкольниками оказывается сосредоточена на языковом компоненте культуры и в первую очередь возможности освоения вьетнамского языка как общегосударственного. При этом в исследованиях вьетнамских авторов особо подчёркивается факт обязательности изучения национального языка и отмечается его роль, как в общем генезисе культуры, так и в качестве ведущего средства оптимизации диалога отдельных этносов в условиях образовательной системы на территории государства [15].

Кроме этого, в условиях взаимодействия педагогов с воспитанниками основное внимание освоению различных элементов культуры уделяется только в группах детей 3–6 лет. При этом в работе с тодлерами (т. е. детьми раннего и младшего возраста) подобная работа не практикуется. Поэтому можно говорить о том, что в детских садах СРВ практикуется общение с целью последовательной передачи подрастающему поколению национальных культурно-исторических традиций только в контексте работы со старшими дошкольниками. Для этого, согласно требованиям Циркуляра 28/2016/ТТ–BGDĐT Министерства образования и профессиональной подготовки СРВ, целенаправленно создаётся современная инфраструктура, которая связана с презентацией элементов национальной и корпоративной культуры на основе использования характерных субкультурных логотипов (определённых возрастных групп детей 3–4 лет – «ростки», 4–5 лет – «побеги», 5–6 лет – «листья» и, собственно, детских садов), как в самих зданиях, так и в ходе оборудования окружающего пространства в формате прогулочных площадок, включающих спортивные, игровые и дорожные зоны.

Подобное оформление группового пространства, насыщенного разнообразными наборами игрушек и дидактических пособий для развития у детей мелкой моторики, конструкторов, бумаги, материалов для творческой художественной и музыкальной работы, трудовой и практической деятельности, является необходимым средством стимулирования их познавательного интереса, всестороннего развития физических, интеллектуальных, эмоциональных и соци-

альных качеств детей. При этом создаются предпосылки для последовательной организации педагогами образовательной работы с воспитанниками в точном соответствии с девизом Министерства образования и профессиональной подготовки: «Учиться, играя, играть, но учиться»¹.

Кроме этого, в каждом учреждении есть воспитатели из числа этнических меньшинств, но их достаточно мало, хотя это способствует лучшему пониманию детей различных народностей, а также созданию безопасной и комфортной среды обучения в соответствии с их национальными особенностями. Это детерминировано тем, что в СРВ национальная политика поддержки детей из числа этнических меньшинств направлена лишь на то, чтобы помочь им в полной мере пользоваться всеми возможностями существующей общегосударственной системы образования.

При этом непосредственные факты современной жизнедеятельности общества показывают, что между молодыми вьетнамскими родителями и воспитателями до сих пор существуют определенные различия, что также часто ведёт к отсутствию сотрудничества между ними в процессе воспитания и обучения детей. При этом по данным проводимых в СРВ социологических опросов в детских садах, где учатся представители национальных меньшинств и собственно вьетнамцы, значительная часть воспитанников оказывается неготовой к организации активного взаимодействия, не проявляет энтузиазма при коммуникации и/или участии в различных общегрупповых мероприятиях [13].

Таким образом, современная политика СРВ, в т. ч. в сфере дошкольного образования, провоцирует многообразие подходов к реализации принципа поликультурализма. Так, определённая часть исследователей считает, что это ещё один способ подтвердить потребность общества к ассимиляции, а проникновение внешних «негативных» культур (мистических/религиозных конфессий), заставляет педагогов скептически относиться к толерантности². На этом основании следует констатировать, что адекватная интерпретация доказавшего свою эффективность

опыта подобной деятельности является необходимым требованием модернизации процесса современного развития, в т. ч. на уровне отдельных дошкольных образовательных заведений.

Другие исследователи и педагоги-практики предлагают свой подход, считая, что оформление поликультурного пространства современного вьетнамского детского сада должно отражать как своеобразие национальной, так и корпоративной культуры (как правило, без учёта его региональной специфики). Поэтому детей с раннего возраста приучают к общегосударственным национальным ценностям, в т. ч. за счёт создания названия/слогана/девиза/логотипа/формы, имеющего корпоративную направленность.

С этой целью конструирование зданий государственных и частных дошкольных заведений проводится с учётом требований так называемой «ландшафтной архитектуры», что предполагает широкий спектр их заполнения игровыми материалами, дидактическими пособиями, предметами быта и мебели на основе достижения гармонии и баланса между искусственной и естественной средой, а также учёта возрастных потребностей детей. Также отмечается потребность в наличии благоустроенных территорий для занятий играми, спортом и проведения различных культурных мероприятий, что позволяет прививать ребёнку вкус к хорошему дизайну и формировать адекватное восприятие подобного «образцового» окружения.

Как правило, групповые помещения или учебно-игровые классные комнаты оформляются с использованием корпоративной символики, имеют ярко выраженное зонирование для организации разнообразных режимных моментов, занятий, самостоятельной свободной деятельности детей, проведения подвижных игр, танцев, спортивных состязаний. Дошкольников различного возраста с ранних лет приучают к труду, создавая условия для овладения элементарными бытовыми навыками в рамках самообслуживания, активного знакомства с окружающим их социокультурным пространством, проводя экскурсии и прогулки в местные учреждения искусства, спорта, знакомя их с деятельностью учреждений городской инфраструктуры. При этом осуществляется их активная адаптация к её социокультурным особенностям за счёт привлечения к этой работе родственников зрелого возраста и социальных служащих.

¹ Стратегия развития культуры Вьетнама до 2030 года. – URL: <https://dangcongsan.vn/tu-tuong-van-hoa/noi-dung-noi-bat-cua-chien-luoc-phet-trien-van-hoa-den-nam-2030-584284.html> (дата обращения: 28.06.2023). – Текст: электронный.

² Лопухова О. Г. Психология этнического самосознания и межкультурного общения: учеб. пособие. – Казань: Бриг, 2015. – 124 с.

В качестве характерного подхода оформления поликультурной среды во вьетнамских учреждениях дошкольного образования в СРВ выступает организация работы по приобщению детей к этническим традициям за счёт использования национальной символики при оформлении помещений, посредством проведения обучения самобытным народным ремеслам, освоения видов национального искусства, организации национальных праздников, изучения истории своего государства и знакомства с различными видами труда, в т. ч. сельскохозяйственного.

С этой целью в СРВ стали создаваться первые так называемые «эко-сады», образовательное пространство которых связано с отражением особенностей внешней по отношению к детям экологической среды и её биологического своеобразия. Планировка структуры и организация наполнения подобных учреждений материалами для детской «фермерской» деятельности придерживается естественных/природных закономерностей, отражающих аграрный характер значительной части территории страны. Поэтому у ребёнка-дошкольника появляются реальные возможности приобретения практических навыков бережного отношения к природе, наглядного освоения процессов энергосбережения и формирования основ экологической культуры [12; 14].

В целом, проведённый нами анализ характерных подходов к организации поликультурной среды современного дошкольного образования в СРВ показывает, что подобную деятельность необходимо совершенствовать, рассматривая её как сложный многофункциональный процесс, который должен выстраиваться с учётом:

– выделения в качестве системообразующего фактора характерных культурно-исторических традиций и концептуальных установок стратегии культурного образования, ориентированных на учёт отдельных элементов культуры этнических меньшинств на государственном уровне;

– определения политики реализации адекватной национальной модели её обес-

печения от поликультуры к монокультуре или от монокультуры к поликультуре на региональном уровне;

– прохождения последовательных процедур компаративной интеграции и рецепции кадровых, материально-технических, информационно-методических и технологических ресурсов в условиях отдельного дошкольного заведения.

Заключение. Результаты представленного нами краткого экскурса в сферу реализации принципа поликультурализма в учреждениях дошкольного образования Вьетнама, можно сделать вполне обоснованный вывод о том, что глубокий научный сравнительный анализ и интеграция собственно результатов модернизации дошкольного образования может стать основанием для выявления не только общих тенденций и специфических особенностей в оцениваемой национальной системе, но и презентации перспективных тех позитивных технологий и практических механизмов, которые позволят усовершенствовать и повысить эффективность организации дошкольного образования, обеспечив взаимное обогащения опыта отдельных образовательных заведений этого геополитического региона.

Подобная работа, по нашему мнению, позволит развивать альтернативные модели оформления образовательной поликультурной среды отдельных дошкольных учреждений, обеспечивая не их механическое заимствование, а творческую адаптацию с учётом региональных политических, экономических и социокультурных условий. Это позволит избежать ошибок в ходе решения как теоретических, так и практических проблем оформления образовательной поликультурной среды в сфере дошкольного образования в условиях заявленного геополитического региона. Оценка подобного опыта и имеющиеся педагогические новационные достижения дошкольного образования должна стать основанием для устойчивого существования и развития образовательных заведений, богатых самобытностью различных этнических групп на территории СРВ.

Список литературы

1. Буланкина Н. Е., Полянкина С. Ю. Поликультурность как фактор повышения эффективности образования // Сибирский учитель. 2010. № 6. С. 30–33.
2. Гарифуллина А. М. Педагогическая технология подготовки будущих педагогов к работе в детской поликультурной среде: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Казань, 2017. 22 с.

3. Чан Тхи Тху Хиен Сравнительно-сопоставительный анализ систем высшего образования России и Вьетнама: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Шуя, 2012. 24 с.
4. Джурицкий А. Н. Педагогика межнационального общения: Поликультурное воспитание в России и за рубежом. М.: Сфера, 2007. С. 37–41.
5. Безродных Т. В. Развитие субъектных проявлений дошкольников посредством этнокультурных мастерских // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2023. Т. 18, № 1. С. 107–114.
6. Гогоберидзе А. Г. Проблема исследования и познания ребенка дошкольного возраста как субъекта деятельности и поведения // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2009. № 100. С. 29–37.
7. Нгуен Кхак Тхуан. Культура Вьетнама – научный сектор, два направления исследования и некоторые большие проблемы сегодня. URL: http://www.hids.hochiminhcity.gov.vn/c/document_library/get_file?uuid=aa364dd0-d1dc-4baa-87b0-b7d14d20757b&groupId=13025 (дата обращения: 10.06.2023). Текст: электронный.
8. Нгуен Куок Хынг. Культура как ресурс развития туризма во Вьетнаме: автореф. дис. ... д-ра культурологии: 24.00.01. М., 2013. 33 с.
9. Нгуен Суан Кинь. Старая культура – традиционная культура – народная культура. URL: <http://nguvan.hnue.edu.vn/Nghi%3%AAп-c%E1%BB%A9u/p/1236> (дата обращения: 10.06.2023). Текст: электронный.
10. Нгуен Тхи Туи. Исследования поликультурного образования и построения поликультурной образовательной среды в дошкольных учреждениях. URL: <https://tapchigiaoduc.moet.gov.vn/vi/magazine/so-dac-biet-thang-12/23-nghien-cuu-ve-giao-duc-da-van-hoa-va-hay-dung-moi-truong-giao-duc-da-van-hoa-trong-truong-mat-non-4476.html> (дата обращения: 10.06.2023). Текст: электронный.
11. Фам Дык Зыонг. Картина языка и культуры Вьетнама и Юго-Восточной Азии. Ханой: Ханойский гос. ун-т, 2007. 382 с.
12. Чу Суан Дьен. Фольклористика: некоторые методологические вопросы и жанроведение. Ханой: Образование, 1998. 384 с.
13. Колоколова И. В. Поликультурное пространство образовательного учреждения как среда педагогической поддержки личности учащегося: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Ростов н/Д., 2001. 22 с.
14. Никольская А. С., Онищенко Э. В. Основные подходы к организации образовательного пространства ребенка – дошкольника в американском детском саду // Научные труды Московского гуманитарного университета / под ред. В. К. Криворученко. М.: Изд-во МосГУ, 2005. Вып. 55. С. 106–112.
15. Рыженков В. В. Проблема межкультурного взаимодействия в историческом аспекте // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. № 2. С. 1–11.
16. Сабаненко Е. И. Межкультурное взаимодействие: сущность, типология, социальная регуляция // Молодой ученый. 2014. № 21. С. 816–819.

Сведения об авторах

Онищенко Элеонора Васильевна, доктор педагогических наук, профессор; Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена (191186, Россия, г. Санкт-Петербург, набережная реки Мойки, 48); eleonoraon@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0002-8486-4169>.

Нгуен Тхи Лан Ви, аспирант; Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена (191186, Россия, г. Санкт-Петербург, набережная реки Мойки, 48); Lanvyherzen@gmail.com; <https://orcid.org/0009-0002-8855-3234>.

Вклад авторов

Онищенко Э. В. – основной автор, научный руководитель.
Нгуен Тхи Лан Ви – осуществляла сбор и анализ данных.

Для цитирования

Онищенко Э. В., Нгуен Тхи Лан Ви. Основные подходы к организации поликультурной среды в учреждениях дошкольного образования Вьетнама // Учёные записки ЗабГУ. 2023. Т. 18, № 3. С. 31–40. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-3-31-40.

Статья поступила в редакцию 14.06.2023; одобрена после рецензирования 18.07.2023; принята к публикации 20.07.2023.

References

1. Bulankina, N. E., Polyankina, S. Yu. Polyculturalism as a factor in improving the effectiveness of education. *Siberian teacher*, no. 6, pp. 30–33, 2010. (In Rus.)
2. Garifullina, A. M. Pedagogical technology of preparing future teachers for work in a children's multicultural environment. *Cand. sci. diss. abstr.* Kazan, 2017. (In Rus.)
3. Tran Thi Thu. Hien Comparative analysis of higher education systems in Russia and Vietnam. *Cand. sci. diss. abstr.* Shuya, 2012. (In Rus.)
4. Dzhurinsky, A. N. Pedagogy of interethnic communication: Multicultural education in Russia and abroad. M: Sfera, 2007: 37–41.
5. Bezrodnykh, T. V. Development of subjective manifestations of preschoolers through ethnocultural workshops. *Scholarly Notes of Transbaikal State University*, no. 1, pp. 107–114, 2023. (In Rus.)
6. Gogoberidze, A. G. The problem of research and knowledge of a preschool child as a subject of activity and behavior. *Proceedings of the Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen*, no. 100, pp. 29–37, 2009. (In Rus.)
7. Nguyen Khac Thuan. The culture of Vietnam is a scientific sector, two lines of research and some big issues today. Web. 10.06.2023. URL: http://www.hids.hochiminhcity.gov.vn/c/document_library/get_file?uuid=aa364dd0-d1dc-4baa-87b0-b7d14d20757b&groupId=13025 (In Rus.)
8. Nguyen Quoc Hyng. Culture as a resource for tourism development in Vietnam. *Dr. sci. diss. abstr.* Moscow, 2013. (In Rus.)
9. Nguyen Xuan Kinh. Old culture – traditional culture – folk culture. Web. 10.06.2023. URL: <http://nguvan.hnue.edu.vn/Nghi%C3%AAn-c%E1%BB%A9u/p/1236> (In Rus.)
10. Nguyen Thi Thuy. Studies of multicultural education and the construction of a multicultural educational environment in preschool institutions. Web. 10.06.2023. URL: <https://tapchigiaoduc.moet.gov.vn/vi/magazine/so-dac-biet-thang-12/23-nghien-cuu-ve-giao-duc-da-van-hoa-va-xay-dung-moi-truong-giao-duc-da-van-hoa-trong-truong-mam-non-4476.html> (In Rus.)
11. Pham Duc Duong. A picture of the language and culture of Vietnam and Southeast Asia. Hanoi: Hanoi State University, 2007. (In Engl.)
12. Chu Xuan Dien. Folkloristics: some methodological issues and genre studies. Hanoi: ed. Education, 1998. (In Engl.)
13. Kolokolova, I. V. Multicultural space of an educational institution as an environment for pedagogical support of a student's personality. *Cand. sci. diss. abstr.* Rostov-on-Don, 2001. (In Rus.)
14. Nikolskaya, A. S., Onishchenko E. V. Basic approaches to the organization of the educational space of a preschool child in an American kindergarten. *Scientific Works of the Moscow University for the Humanities / ed. V. C. Krivoruchenko*. Iss. 55. M: Moscow State University, 2005: 106–112. (In Rus.)
15. Ryzhenkov, V. V. The problem of intercultural interaction in the historical aspect. *World of Science. Pedagogy and psychology*, no. 2, pp. 1–11, 2019. (In Rus.)
16. Sabanenko, E. I. Intercultural interaction: essence, typology, social regulation. *Young scientist*, no. 21, pp. 816–819, 2014. (In Rus.)

Information about authors

Onischenko Eleonora V., Doctor of Pedagogy, Professor; Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen (48, Embankment of the Moika River; St. Petersburg, 191186, Russia); eleonoraon@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0002-8486-4169>.

Nguyen Thi Lan Vi, postgraduate; Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen (48, Embankment of the Moika River; St. Petersburg, 191186, Russia); Lanvyherzen@gmail.com; <https://orcid.org/0009-0002-8855-3234>.

Contribution of authors to the article

Onishchenko E. V. – main author, scientific supervisor.
Nguyen Thi Lan Vy – has collected and analyzed data.

For citation

Onishchenko E. V., Nguyen Thi Lan Vy. Basic Approaches to the Organization of a Multicultural Environment in Pre-School Institutions of Vietnam // *Scholarly Notes of Transbaikal State University*. 2023. Vol. 18, no. 3. P. 31–40. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-3-31-40.

**Received: June 14 2022; approved after reviewing July 18 2023;
accepted for publication July 20 2023.**

Научная статья

УДК 378.147

DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-3-41-47

**Внедрение индивидуальных образовательных траекторий в вузе:
проблемы и перспективы**

Светлана Ефимовна Старостина

Забайкальский государственный университет, г. Чита, Россия
sestarost@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6622-5964>

Понимание необходимости изменения высшего образования в условиях его персонализации привело к исследованию данной проблемы, как в теоретическом, так и прикладном аспектах. Цель исследования – проведение анализа деятельности университета по проектированию индивидуальных образовательных траекторий; выявление инструментов индивидуализации образовательного процесса; обоснование обобщенной структуры образовательной программы, дающей возможность реализации гибких образовательных траекторий. Исследование проводилось, как теоретическими (сравнительно-сопоставительный анализ и синтез, проектирование), так и эмпирическими (наблюдение, беседа, экспериментальная реализация индивидуальных образовательных траекторий) методами. В рамках исследования установлено, что ведущим трендом современного профессионального образования выступает индивидуализация процесса обучения, реализуемая посредством внедрения персонализированных гибких образовательных программ и построения индивидуальных образовательных траекторий, с использованием инструментов персонализированной модели обучения. Проведенный анализ использования инструментов персонализированной модели обучения и опыта разработки индивидуальных модульных учебных планов, позволил представить обобщенную структуру образовательной программы, включающую: общеуниверситетские модули университетского инварианта; профессиональное ядро образовательных программ (Major), содержащее ядро полигруппы, определяемое областью знаний, дисциплины УГСН/направления подготовки, дисциплины направленности образовательной программы; модуль мобильности (Minor), направленный на освоение дополнительной квалификации студентами. Показано, что внедрение индивидуальных образовательных траекторий является многозадачной, многофакторной проблемой, которая не ограничивается разработкой модульного индивидуального учебного плана и использованием инструментов индивидуализации образовательного процесса, а требует: перехода от традиционных форм обучения к активным методам обучения, создания современных образовательных пространств, формирования культуры академического сообщества. Полученные результаты могут быть использованы при проектировании персонализированных гибких образовательных программ с целью реализации индивидуальных образовательных траекторий обучающихся.

Ключевые слова: индивидуальные образовательные траектории, инструменты индивидуализации образовательного процесса, модульный учебный план, общеуниверситетские модули, профессиональное ядро образовательной программы, модуль мобильности

Original article

Implementation of the Pedagogical Path at the University: Problems and Prospects

Svetlana E. Starostina

Transbaikal State University, Chita, Russia
sestarost@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6622-5964>

Understanding the need to change education in the context of its personalization is aimed at studying this problem, both in theoretical and applied aspects. The purpose of the study: to analyze the activities of the population in the design of pedagogical trajectories; identification of tools for individualization of the educational process; substantiation of the generalized structure of the educational program, which makes it possible to implement flexible educational trajectories. Both theoretical (comparative analysis and synthesis, design) and empirical (observation, conversation, experimental implementation of scientific trajectories) methods have been used in the research. It has been found that there is a trend of modern vocational education focused

© Старостина С. Е., 2023

on individual educational activities, implemented through the introduction of personalized flexible educational programs and the construction of a targeted educational trajectory using the tools of a personalized learning model. The analysis of the personalized training model tools use and experience in developing individual modular curricula have allowed to present a generalized structure of the educational program, including: university-wide models of modules of the university invariant; professional educational educational programs (Major), containing significant polygroups obtained by the field of knowledge, disciplines of the UGSN / directions, disciplines of the orientation of the educational program; mobility module (Minor), aimed at mastering the advanced training of students. It is shown that the target educational trajectory is a multitasking, multifactorial problem, which is not limited to the development of a modular individual curriculum and the use of tools for individualizing the educational process, but requires. The results obtained are used in the design of personalized flexible educational programs in order to implement educational trajectories for students.

Keywords: special educational trajectories, tools for individualization of the educational process, modular curriculum, general university modules, professional educational program, mobility module

Введение. В настоящее время основными контурами современного профессионального образования выступают такие тренды, как гибкость образовательных программ, индивидуализация процесса обучения, независимая оценка результатов обучения, получение дополнительных квалификаций, цифровое онлайн образование, изменение роли преподавателя.

Современное профессиональное образование предполагает возможность самостоятельного определения студентами своего образовательного маршрута, постановку целей собственного образования. Самореализация в процессе профессионального образования – один из главных приоритетов современной образовательной политики [1]. Однако только треть студентов готовы взять на себя ответственность за будущее самоопределение как осознанного выбора жизненного пути, которым он будет руководствоваться в настоящем и будущем [2].

Понимание необходимости изменения высшего образования в условиях его персонализации привело к исследованию данной проблемы, как в теоретическом, так и прикладном аспектах [3–6]. Цель исследования – проведение анализа деятельности университета по проектированию индивидуальных образовательных траекторий; выявление инструментов индивидуализации образовательного процесса; обоснование обобщенной структуры образовательной программы, дающей возможность реализации персонализированных гибких образовательных траекторий.

Методы исследования. Анализ деятельности университета по реализации персонализированного подхода, выявление инструментов индивидуализации образовательного процесса проводилось как теоретическими (сравнительно-сопоставительный анализ и синтез, проектирование), так и эм-

пирическими (наблюдение, беседа, экспериментальная реализация индивидуальных образовательных траекторий) методами. Использование совокупности данных методов позволило адекватно обосновать обобщенную структуру образовательной программы, дающей возможность реализации персонализированных гибких образовательных траекторий.

Результаты исследования и их обсуждение. Говоря об индивидуализации образовательного процесса, используют различные понятия: индивидуализация, индивидуализация обучения, индивидуальная образовательная траектория.

В большой психологической энциклопедии под индивидуализацией понимают «потребность отличиться от других людей в определенном отношении, чтобы не быть или не чувствовать себя в точности похожими на них»¹.

По мнению ряда исследователей [7–9], индивидуализация обучения – это организация образовательного процесса с учётом индивидуальных особенностей обучающихся при котором выбор способов, приёмов и темпа обучения обуславливается индивидуальными особенностями обучающихся, что позволяет создать оптимальные условия для реализации возможностей каждого ученика.

Как отмечает исследователь А. Щербина, «индивидуальная образовательная траектория (ИОТ) – это организация учебного процесса, при которой индивидуальная форма обучения является приоритетной» [10]. Сегодня индивидуальная образовательная траектория – это не только путь личностного и профессионального развития для каждого

¹ Письмо Минпросвещения России от 14.12.2021 № АЗ-1100/08 «О направлении информации» (вместе с «Методическими рекомендациями по подготовке кадров по программам педагогического бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию (“Ядро высшего педагогического образования”)).

студента, но и новая потребность высшей школы.

Раскроем значение индивидуализации обучения для всех участников образовательного процесса.

Реализация образовательного процесса посредством внедрения индивидуальных образовательных траекторий позволяет студентам самореализоваться в соответствии с входным уровнем обученности, интересами и возможностями [1]. Активное участие студентов в выборе учебных дисциплин, формата их реализации, технологий реализации образовательного процесса и оценки его результатов позволяет сформировать широкий спектр универсальных и профессиональных компетенций, а также потребность в непрерывном обучении и саморазвитии.

Изменение образовательной парадигмы в сторону индивидуализации меняет роль преподавателя от носителя знаний в сторону тьютора, наставника, сборщика образовательного контента. Преподаватель не столько учит, сколько направляет студента, сопровождает его в выборе образовательной траектории. Изменение деятельности преподавателя довольно сложная задача, поскольку в центре образовательного процесса стоит уже не преподаватель, а студент со своими интересами, потребностями, запросами. Это актуализирует вопрос о новой формации преподавателей, их квалификации, готовности работать в новых условиях.

Активность студентов, новая роль преподавателей возможны только в том случае, если идея персонализированного образовательного маршрута реализована в университете [7]. Внедрение индивидуальных образовательных траекторий достаточно сложный процесс, предполагающий:

- определение входного уровня знаний студентов с целью выбора уровня и формы изучения дисциплины;

- составление индивидуального расписания занятий, исходя из выбора элективных дисциплин и семестра их изучения, с учётом пересечения для студента вариативных курсов;

- закрепление наставника (тьютора) за студентом, обучающимся по индивидуальному учебному плану;

- дополнительные финансовые затраты на материально-техническое сопровождение образовательного процесса (онлайн-трансляция лекций, разработка он-

лайн-курсов, создание единой электронной платформы и т. п.).

Такая многозадачность, многофакторность должна сопровождаться, с одной стороны, желанием всех субъектов образовательного процесса участвовать в реализации индивидуальных образовательных траекторий, с другой – проектированием точек самоопределения в образовательном процессе, позволяющим выстроить уникальный для каждого студента процесс обучения.

В Забайкальском государственном университете, в рамках реализации программы развития, внедрение индивидуальных образовательных траекторий выступает приоритетным направлением модернизации образовательного процесса. В настоящее время в университете идёт становление системы ИОТ включающей: инструменты персонализированной модели обучения, индивидуальные модульные учебные планы (маршрут студента), образовательные технологии (смешанное обучение, проектный подход и др.), систему дополнительного профессионального образования. Реализация ИОТ сопровождается формированием методических материалов, обучением преподавателей и сотрудников университета, апробацией сервисов электронно-информационной образовательной среды, выбором технологий независимой оценки результатов обучения. Раскроем отдельные элементы системы ИОТ.

Основным элементом системы ИОТ выступают инструменты персонализированной модели обучения (индивидуализации образовательного процесса), которые представлены на рис. 1.

Как видно на рис. 1, набор данных инструментов достаточен для построения индивидуальных образовательных траекторий. Однако не все инструменты персонализированной модели обучения используются в равной степени, что связано с разными причинами, среди которых:

- низкая мотивация студентов в выборе уровня освоения дисциплины, образовательных технологий её реализации, формата независимой оценки результатов обучения, что определяет ведущую роль преподавателя в данных вопросах;

- наличие малокомплектных групп и отсутствие достаточного банка качественных онлайн курсов затрудняет осуществление свободного выбора элективных дисциплин студентами (реализуются дисциплины, на

которые записалось большее количество студентов);

– низкие возможности собственной электронной образовательной среды в нахождении IT-решений для оптимального движения студента к образовательному результату (определение входного уровня знаний, составление индивидуального расписания занятий, расчет «плавающей» нагрузки преподавателя с учётом выбора студентами электронных курсов и др.);

– слабая заинтересованность промышленных партнеров в совместной реализации образовательных программ, проведении научных исследований, что отрицательно сказывается на качестве и практико-ориентированности образовательных программ, формировании образовательного запроса от партнеров, вовлечении студентов в проектную деятельность и выполнении стартапов, которые по своей сути всегда являются индивидуальными;

– отсутствие дополнительных финансовых ресурсов для внедрения отдельных элементов индивидуализации, включающей материально-техническое сопровождение создания новых образовательных пространств, финансирование академической мобильности и сетевого взаимодействия, оплату работы наставников, тьюторов и др.

Реализация системы ИОТ возможна только при переходе на модульные индивидуальные учебные планы, которые являются её ведущим элементом [11].

При разработке основных образовательных программ в университете выделяется ядро общеуниверситетских модулей, которые формирует универсальные компетенции. Структура общеуниверситетских модулей университетского инварианта представлена на рис. 2 и включает, как обязательные дисциплины, так и общеуниверситетские дисциплины по выбору.



Рис. 1. Инструменты индивидуализации образовательного процесса
Fig. 1. Tools for individualization of the educational process

Мировоззренческий	Коммуникативный	Здоровьесберегающий
<ul style="list-style-type: none"> • Философия • История России • Общеуниверситетские дисциплины по выбору 	<ul style="list-style-type: none"> • Русский язык и культура речи • Иностранный язык • Информатика и информационно-коммуникационные технологии • Общеуниверситетские дисциплины по выбору 	<ul style="list-style-type: none"> • Безопасность жизнедеятельности, включающая модуль по начальной военной подготовке • Общеуниверситетские дисциплины по выбору

Рис. 2. Общеуниверситетские модули университетского инварианта
Fig. 2. University-wide modules of the university invariant

Профессиональное ядро образовательных программ (Major) включает дисциплины базовой части и части формируемой участниками образовательных отношений и распадается на ядро полигруппы (Polygroup Core) определяемое областью знаний, дисциплины УГСН/направления подготовки (Professional Core), дисциплины направленности (профиля) образовательной программы.

Кроме профессионального ядра образовательные программы содержат модуль мобильности (Minor). Модуль мобильности направлен на освоение дополнительной квалификации для студентов по альтернативному направлению подготовки и реализуется за счёт вариативной части образовательной программы. Выбор модуля мобильности даёт возможность студенту параллельного освоения программ дополнительного профессионального образования, перезачёта отдельных дисциплин в рамках образовательных программ в случае изменения индивидуальной образовательной траектории, получения дополнительного документа о квалификации с целью дальнейшего успешного трудоустройства [12].

В обобщённом виде структура образовательных программ университета представлена на рис. 3.

В современных условиях перед высшей школой остро стоит проблема подготовки кадров для цифровой экономики. С этой целью необходимо мобилизовать весь потенциал, включая все уровни образования: высшего, среднего профессионального и дополнительного профессионального образования.

Забайкальский государственный университет, являясь участником программы «Приоритет 2030», активно включился в данную повестку. В 2022/2023 учебном году более 100 студентов получили дополнительную IT-квалификацию в рамках реализации программ ДПО.

Анализ реализации данных программ актуализировал внесение изменений в основные профессиональные образовательные программы за счёт включения в них сквозного цифрового модуля (Digital), направленного на формирование IT-компетенций.

Поскольку цифровой модуль является сквозным, в его рамках должно осуществляться формирование универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, связанных с IT-компетенцией. С целью формирования универсальных компетенций в модуль включены вопросы цифровой культуры, информационной безопасности, а также элементы программирования, искусственного интеллекта и машинного обучения. Предполагается, что в дальнейшем данные вопросы будут рассматриваться на всех направлениях подготовки. Формирование общепрофессиональных и профессиональных компетенций для полигруппы и направления подготовки осуществляется за счёт включения в модуль сквозных технологий в профессии, например, искусственный интеллект в экономике, системный анализ и управление, проектирование карьеров и др. Итогом данной работы стало включение сквозного цифрового модуля в образовательные программы по направлению подготовки 21.05.04 *Горное дело*.

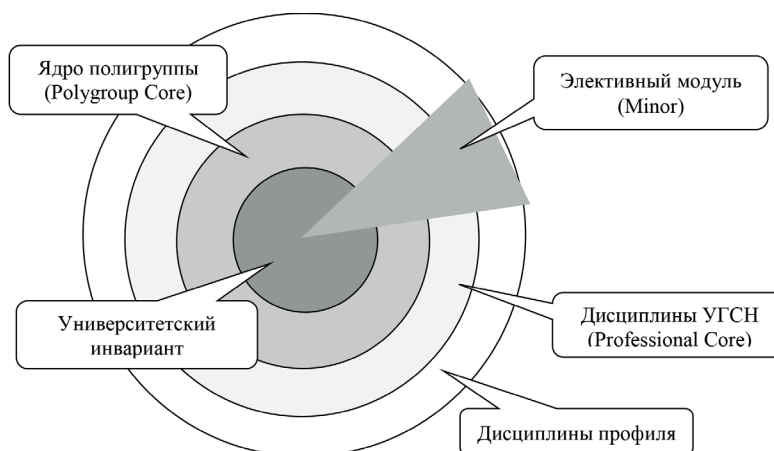


Рис. 3. Структура образовательной программы
Fig. 3. The structure of the educational program

Заключение. В заключении отметим, что внедрение индивидуальных образовательных траекторий является многозадачной, многофакторной проблемой, которая не ограничивается разработкой модульного индивидуального учебного плана и использованием инструментов индивидуализации образовательного процесса. Процесс реализации индивидуальных образовательных траекторий требует:

– перехода от традиционных форм обучения (лекции в больших потоках, семинары и практические занятия по группам, лабораторные занятия по подгруппам) к активным методам обучения с элементами персонификации (смешанное и онлайн обучение, про-

ектное обучение, научно-исследовательская деятельность и др.);

– создание современных образовательных пространств, позволяющих активно применять новые образовательные модели и цифровые технологии;

– формирование культуры академического сообщества, подбор квалифицированных педагогов, способных ориентироваться на потребности студентов и обучать на основе личного опыта.

Только в этом случае индивидуальные образовательные траектории выступят условием для оптимального движения студентов к образовательному результату, гарантией для достижения успеха каждого студента.

Список литературы

1. Панкова Л. Самоопределение студентов в образовательных программах: модели и способы реализации. Текст: электронный // Материалы второй Всероссийской ИОТ конференции 26–28 октября 2022 г. URL: <https://xn----jtbajdjvdcys4a6a0k.xn--p1ai/#timetable> (дата обращения: 10.06.2023).
2. Ариффулина Р.У., Катушенко О. А. Анализ отечественных и зарубежных трендов индивидуализации образовательного процесса в вузе: аналитический доклад // Вестник Мининского университета. 2021. Т. 9, № 4. С. 2–22.
3. Ваганова О. И., Павлова Е. С., Шагалова О. Г., Воронина И. Р. Технология индивидуализации обучения // Балтийский гуманитарный журнал. 2020. Т. 9, № 2. С. 208–211.
4. Данейкин Ю. В., Калпинская О. Е., Федотова Н. Г. Проектный подход к внедрению индивидуальной образовательной траектории в современном вузе // Высшее образование в России. 2020. Т. 29, № 8-9. С. 104–116.
5. Маркова А. А. Индивидуализация процесса обучения в вузе // Вестник Курганского государственного университета. 2019. № 2. С. 80–82.
6. Петрухина О. А. Возможности индивидуализации обучения студентов в образовательном процессе педагогического вуза. Текст: электронный // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2019. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-individualizatsii-obucheniya-studentov-v-obrazovatelnom-protsesse-pedagogicheskogo-vuza> (дата обращения: 10.06.2023).
7. Волков А. Изменение системы управления университета как основа перехода на ИОТ. Текст: электронный // Материалы первой Всероссийской ИОТ конференции 5 июня 2021 г. URL: <https://xn--21-rddapdn1acfc2aw8azb8k.xn--p1ai> (дата обращения: 10.06.2023).
8. Кондратьев А. Ю., Курлов А. В. Схема построения системы индивидуализации обучения в вузе // Глобальный научный потенциал. 2022. № 7. С. 37–41.
9. Сазонов Б. А. Организация образовательного процесса: возможности индивидуализации обучения // Высшее образование в России. 2020. № 6. С. 35–50.
10. Щербина А. Развитие индивидуальных образовательных траекторий в Южном федеральном университете: модель, проблемы и перспективы. URL: <https://xn----jtbajdjvdcys4a6a0k.xn--p1ai/#timetable> (дата обращения: 10.06.2023). Текст: электронный.
11. Маковская Э. Н. Использование технологии модульного обучения для оптимизации и индивидуализации процесса обучения иностранным языкам в техническом вузе // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2015. № 4-2. С. 117–120.
12. Мажар Е. Н., Васильева Е. В. Индивидуализация обучения в вузе средствами системы дополнительного образования // Перспективы науки. 2022. № 12. С. 299–301.

Информация об авторе

Старостина Светлана Ефимовна, доктор педагогических наук, доцент; Забайкальский государственный университет (672039, Россия г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30); sestarost@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0001-6622-5964>.

Для цитирования

Старостина С. Е. Внедрение индивидуальных образовательных траекторий в вузе: проблемы и перспективы // Учёные записки ЗабГУ. 2023. Т. 18, № 3. С. 41–47. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-3-41-47.

**Статья поступила в редакцию 15.06.2023; одобрена после рецензирования 20.07.2023;
принята к публикации 22.07.2023.**

References

1. Pankova, L. Self-determination of students in educational programs: models and methods of implementation. Proceedings of the second All-Russian IOT conference October 26–28, 2022. Web. 10.06.2023. URL: <https://xn----jtbajdjvcdcys4a6a0k.xn--p1ai/#timetable> (In Rus.)
2. Arifulina, R. U., Katushenko, O. A. Analysis of domestic and foreign trends in the individualization of the educational process at the university: an analytical report. Bulletin of the Minin University, no. 4, pp. 2–22, 2021. (In Rus.)
3. Vaganova, O. I., Pavlova, E. S., Shagalova, O. G., Voronina, I. R. Technology of individualization of education. Baltic Humanitarian Journal, no. 2, pp. 208–211, 2020. (In Rus.)
4. Daneikin, Yu. V., Kalpinskaya, O. E., Fedotova, N. G. Project approach to the implementation of an individual educational trajectory in a modern university. Higher education in Russia, no. 8–9, pp. 104–116, 2020. (In Rus.)
5. Markova, A. A. Individualization of the learning process at the university. Bulletin of the Kurgan State University, no. 2, pp. 80–82, 2019. (In Rus.)
6. Petrukhina, O. A. Possibilities of individualization of student learning in the educational process of a pedagogical university. Science about a person: humanitarian research, no. 3, 2019. Web. 10.06.2023. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-individualizatsii-obucheniya-studentov-v-obrazovatelnom-protsesse-pedagogicheskogo-vuza> (In Rus.)
7. Volkov, A. Changing the university management system as the basis for the transition to IOT. Materials of the first All-Russian IOT conference on June 5, 2021. Web. 10.06.2023. URL: <https://xn---21-rddapdn1acfc2aw8azb8k.xn--p1ai> (In Rus.)
8. Kondratiev, A. Yu., Kurlov, A. V. Scheme of building a system of individualization of education at a university. Global scientific potential, no. 7, pp. 37–41, 2022. (In Rus.)
9. Sazonov, B. A. Organization of the educational process: the possibility of individualization of education. Higher education in Russia, no. 6, pp. 35–50, 2020. (In Rus.)
10. Scherbina, A. A. Development of individual educational trajectories at the Southern Federal University: model, problems and prospects. Materials of the second All-Russian IOT conference October 26–28, 2022. Web. 10.06.2023. URL: <https://xn----jtbajdjvcdcys4a6a0k.xn--p1ai/#timetable> (In Rus.)
11. Makovskaya, E. N. Using modular learning technology to optimize and individualize the process of teaching foreign languages in a technical university. Actual problems of the humanities and natural sciences, no. 4–2, pp. 117–120, 2015. (In Rus.)
12. Mazhar, E. N., Vasilieva, E. V. Individualization of education at the university by means of the system of additional education. Prospects of science, no. 12, pp. 299–301, 2022. (In Rus.)

Information about author

Starostina Svetlana E., Doctor of Pedagogy, Associate Professor; Transbaikalian State University (30, Aleksandro-Zavodskaya str., Chita, 672039, Russia); sestarost@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0001-6622-5964>

For citation

Starostina S. E., Implementation of the Pedagogical Path at the University: Problems and Prospects // Scholarly Notes of Transbaikalian State University. 2023. Vol. 18, no. 3. P. 41–47. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-3-41-47.

**Received: June 15 2022; approved after reviewing July 24 2023;
accepted for publication July 26 2023.**

Научная статья

УДК 378.147.88

DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-3-48-58

Педагог будущего как гарант устойчивого развития региона

**Галина Николаевна Фомицкая¹, Нина Жамсуевна Дагбаева²,
Любовь Енжаповна Халудорова³**

^{1,2} Бурятский государственный университет им. Доржи Банзарова, г. Улан-Удэ, Россия

³ Бурятский республиканский институт образовательной политики, г. Улан-Удэ, Россия

¹ galinaf1961@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6989-2164>

² ndagbaeva@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5001-3684>

³ l.e.khaludorova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4527-7460>

В статье рассматриваются процессы трансформации форм и технологий педагогического образования в классическом университете, сетевого взаимодействия и организации дополнительного профессионального образования. Целью написания статьи является выявление и характеристика новых подходов к подготовке и закреплению учительских кадров на местах. Задачи исследования: выявить и обосновать инновационный потенциал содержания «ядра» педагогического образования, сетевого взаимодействия университета и социальных партнеров в трансформации форм и технологий педагогического образования и постдипломного сопровождения учителей. Основными методами исследования явились анализ научной литературы, резолюций форумов и совещаний педагогического сообщества, а также изучение практического опыта взаимодействия университета с социальными партнерами. Приведены характеристики основных понятий: образование для устойчивого развития, ядро педагогического образования, ранняя профилизация, парадигма “Life long Learning”. Обоснованы наиболее эффективные механизмы решения обозначенных проблем. В рамках исследования проведён анализ процессов, актуализировавших внедрение «ядра педагогического образования» в части подготовки бакалавров по педагогическим специальностям, обобщение имеющегося опыта, обоснование положительных результатов через призму междисциплинарного подхода и сформулированы основные направления дальнейшей деятельности по организации подготовки педагога нового типа. Первое направление предусматривает взаимодействие университета со школами для организации совместной научно-практической и инновационной образовательной деятельности, разработки индивидуальных образовательных траекторий для каждого студента. Второе направление связано с разработкой и внедрением новых форм профориентационной работы. Третье направление предусматривает реализацию новых механизмов взаимодействия с органами управления и образовательными организациями при распределении выпускников по школам и их успешной адаптации. В заключении сделаны выводы о необходимости отражения трансформации педагогического образования и в научных исследованиях, в разработке и реализации новых педагогических специальностей.

Ключевые слова: устойчивое развитие, ядро педагогического образования, ранняя профилизация, парадигма “Life long Learning”, сетевое взаимодействие

Original article

Teacher of the Future as a Guarantor of the Sustainable Development of the Region

Galina N. Fomitskaya¹, Nina Zh. Dagbaeva², Lyubov E. Khaludorova³

^{1,2} Banzarov Buryat State University, Ulan-Ude, Russia

³ Buryat Republican Institute for Educational Policy, Ulan-Ude, Russia

¹ galinaf1961@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6989-2164>

² ndagbaeva@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5001-3684>

³ l.e.khaludorova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4527-7460>

This article examines the processes of transformation of forms and technologies of pedagogical education in a classical university, networking and the organization of additional professional education. *The purpose* of this article is to identify and characterize new approaches to the training and consolidation of teachers in the field. *Research objectives:* to identify and substantiate the innovative potential of the content

© Фомицкая Г. Н., Дагбаева Н. Ж., Халудорова Л. Е., 2023

of the “core” of pedagogical education, the network interaction of the university and social partners in the transformation of forms and technologies of pedagogical education and postgraduate support of teachers. The main research method was the analysis of scientific literature, resolutions of forums and meetings of the pedagogical community, as well as the practical experience of the university’s interaction with the Republican Institute of Educational Policy. The characteristics of the basic concepts are given: education for sustainable development, the core of pedagogical education, early profiling, the “Life long Learning” paradigm. The most effective mechanisms for solving the identified problems are substantiated. Within the framework of the study, the analysis of the processes that actualized the introduction of the “core of pedagogical education” in terms of bachelor’s degree training in pedagogical specialties, generalization of existing experience, justification of positive results through the prism of an interdisciplinary approach, and formulated the main directions of further activities for the organization of teacher training of a new type. The first direction provides for the interaction of the university with schools for the organization of joint scientific, practical and innovative educational activities, the development of individual educational trajectories for each student. The second direction is related to the development and implementation of new forms of career guidance. The third direction provides for the implementation of new mechanisms of interaction with management bodies and educational organizations in the distribution graduates by schools and their successful adaptation. In conclusion, Conclusions are drawn about the need to reflect the transformation of pedagogical education in scientific research, in the development and implementation of new pedagogical specialties.

Keywords: sustainable development, the core of teacher education, early profiling, “Life long Learning” paradigm, networking

Введение. Решение серьёзных проблем, связанных с устойчивым развитием российских регионов, не может быть обеспечено за счёт только политических и технологических решений, договорённостей и повышения финансового стимулирования. Намного сложнее изменить ценности и принципы, лежащие в основе наших действий, пересмотреть отношение к окружающим людям, к природе, обеспечивающее жизнь человека. Для построения более устойчивого российского общества необходимо, чтобы не только каждый отдельный человек, но и каждое сообщество были вооружены знаниями, навыками и ценностными ориентирами.

Особенно это касается педагогического сообщества, поскольку в условиях постиндустриального общества меняются не только содержание, но и цели, мотивы обучения, трансформируется имидж учителя в восприятии школьника, студента и родителя. В педагогике формируется новая образовательная практика, в рамках которой разрабатываются технологии дистанционного и интерактивного обучения на основе системного и междисциплинарного подходов, принципов целостности, структурности, дополнительности.

Уже больше года ведутся дискуссии относительно необходимости внедрения «Ядра высшего педагогического образования», представляющего собой рекомендации по подготовке кадров по программам педагогического бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию¹.

¹ Письмо Минпросвещения России от 14.12.2021 № АЗ-1100/08 «О направлении информации» (вместе с «Методическими рекомендациями по подготовке кадров

Подобная унификация системы подготовки педагогических кадров в России преследует цели повышения качества подготовки, введения единого образовательного и воспитательного пространства, выстраивания непрерывной педагогической практики на весь период обучения студентов. Эти нововведения существенно облегчают процессы конструирования учебного плана, поскольку в ядре все основные части определены в процентах:

– профессиональный блок, куда входят психолого-педагогический, предметно-методический модули и модуль воспитательной деятельности (4 модуля) составляет 72 % объёма образовательной программы с учётом практической подготовки.

Общепрофессиональный блок составляет 28 % от общего объёма содержательной части программы. В него входят социально-гуманитарный, коммуникативно-цифровой, здоровьесберегающий модули, а также модуль учебно-исследовательской и проектной деятельности.

Наряду с явными достоинствами, новое ядро имеет и негативные аспекты, и, прежде всего, снижение уровня академической свободы вузов, который достаточно строго регламентируется учебным планом. Как отмечает ряд исследователей, в такой ситуации вузам сложно показать свою уникальность и творческий подход [1, с. 47].

Что касается содержания дополнительного профессионального образования, то по программам педагогического бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию («Ядро высшего педагогического образования»).

оно, по сути, направлено на совершенствование тех компетенций, которые получил будущий педагог в вузе. Такая непрерывность в настоящее время обеспечивается реализацией федерального проекта «Учитель будущего» приоритетного национального проекта «Образование», что в новых реалиях, безусловно, требует обновления содержания дополнительных профессиональных программ повышения квалификации.

Вместе с тем встречаются проблемы, связанные с несоответствием новых требований и традиционных подходов к их реализации. Так, при разработке программ планируемые результаты определялись с учётом содержания профессиональных компетенций, которые были отражены в едином перечне компетенций, зафиксированном в ФГОС ВО по направлениям подготовки и не привязанном к имеющейся специализации. В ФГОС З++ этого перечня нет, вместо него заданы универсальные и общепрофессиональные компетенции, которые затем находят отражение в трудовых функциях. Такие изменения связаны с переходом на профессиональные стандарты «Педагог», «Педагог дополнительного образования детей и взрослых», «Педагог-психолог», «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» и др.

В связи с этим, при разработке программ повышения квалификации педагогов необходимо ориентироваться и опираться на ключевое понятие профессионального стандарта «трудовые функции». Трудовые функции ориентированы на совершенствование профессиональных компетенций – необходимых умений, знаний, способность и готовность их применять.

Целью написания статьи является выявление и характеристика новых подходов к подготовке и закреплению учительских кадров на местах. Задачи исследования: выявить и обосновать инновационный потенциал нового содержания «ядра» педагогического образования, сетевого взаимодействия университета и социальных партнеров в трансформации форм и технологий педагогического образования и постдипломного сопровождения учителей.

Методология и методы исследования. Вынужденный отказ от Болонской системы образования актуализирует необходимость трансформации профессиональной

подготовки учителей в вузе. Однако это не означает упрощения, напротив, открывает возможности на должной научной основе проектирования и конструирования более эффективной социальной среды обучения, воспитания и развития обучающихся.

Когда предметом исследований является такой сложный феномен, как педагогическое образование, есть необходимость рассматривать в его содержательном и процессуальном аспектах, поэтому выбор методов исследования достаточно широк. В связи с этим, при определении методологии исследования мы считали необходимым брать за основу не только системно-деятельностный, компетентностный и междисциплинарный подходы, но и квалификационный подход, который, на наш взгляд, имеет важное значение для обновления содержания программ, ориентированных на повышение квалификации педагогов будущего, которые смогут жить, работать в сложных, неопределённых условиях и станут гарантом устойчивого развития своего региона.

Прежде всего, мы обратились к анализу научной литературы, обобщению имеющегося опыта и обоснованию положительных аспектов через призму междисциплинарного подхода.

Анализ исследований по рассматриваемой проблеме показал, что, несмотря на множество модернизационных программ в области педагогического образования, которые инициируются государством, появляется много научных исследований, касающихся содержания и технологий профессиональной подготовки учителя. Как отмечают российские исследователи, «современный этап развития педагогического образования связан с принципиально новыми условиями «общества риска», неопределённости прогнозных сценариев будущего, с их многообразием и вариативностью. Сегодня всё чаще говорят о непрерывном характере современного педагогического образования, которое должно продолжаться на протяжении всей профессиональной биографии педагога» [1–4].

В связи с этим, имеет место «...естественный сдвиг фокуса внимания – от оценки результативности отдельных управленческих решений – к выявлению фундаментальных теоретико-методологических оснований, на которых строятся возможные попытки реформ и изменений в этой области. По сути,

основной проблемой оказывается понимание системных закономерностей, свойственных отечественному педагогическому образованию, обуславливающих его и сильные и слабые стороны, а также – позволяющие увидеть возможности дальнейших реформ» [5, с. 668].

Авторы утверждают, что в основу стратегии модернизации педагогической профессии и содержания педагогического образования должно быть положено признание учителя ключевой фигурой, вокруг которой сосредотачиваются все инструменты, направленные на решение вопросов повышения его социального статуса, совершенствования системы профессиональной подготовки и развития, выстраивания конструктивного диалога с органами государственной власти [6, с. 28].

Анализ содержания и технологий формирования профессиональных компетенций будущих учителей проводится с позиции компетентностного подхода. При этом рассматриваются, как общепрофессиональные (методическая, воспитательная, развивающая), так и специальные компетенции, во многом зависящие от предмета, преподаваемого учителем. Так, учёные из Красноярска выделяют у будущих учителей истории и обществознания правовую компетенцию, ИКТ компетентность – у учителей информатики и математики и др. [7; 8].

Когда идёт речь о новых технологиях в подготовке учителей, прежде всего, имеется в виду использование информационных и компьютерных технологий. Актуальность внедрения современных дидактических средств обучения в условиях информационного общества и повышения их эффективности стала ещё более очевидной во время эпидемиологической ситуации, связанной с COVID-19, когда всё образование вынуждено было перейти на дистанционную форму обучения. В этот непростой период одной из актуальных задач педагогического образования явилось обеспечение преемственности и практической направленности профессиональной подготовки, ориентация на самостоятельное образование, творческое развитие, активное использование новых форматов. Особое значение стало придаваться внедрению цифровых технологий в подготовку будущих учителей не только информатики, но и всех школьных предметов [9, с. 155–162]. Так, в Амурской области готовят учителя по модели «4К+» (креативность,

критическое мышление, коммуникация и кооперация), которые обеспечивают личностный рост будущего учителя. Первоначально эта модель применялась к бизнесу, однако она стала вполне приемлемой и для образования: для современной школы стало очевидным выстраивание диалога между учителем и учеником.

Отметим, что проблемы педагогического образования в части формирования гибких навыков, профессиональных компетенций, совершенствования учебных программ актуальны и для зарубежных вузов [10, с. 22]. Так, вопросы связи практики и теории активно обсуждаются в немецкой высшей дидактике. По мнению N. Luhmann, образовательный эффект практических занятий будет незначительным без должной научной подготовки сопровождения студентов во время их пребывания в школе. Практика показывает, что те школьные практические занятия, которые не были включены в программу подготовки высших учебных заведений, и в содержании которых не было желаемого научного отражения практики, наиболее затруднительны для студентов. Пришедшие на практику в школу только с теоретической базой студенты без посторонней помощи и поддержки не могут развивать свои практические навыки. Поэтому опытный учитель должен быть освобождён от школьных обязанностей, тесно сотрудничать с преподавателями университетов и сопровождать студентов весь период их пребывания в школе [11, с. 588].

К основным навыкам, которые необходимо совершенствовать с точки зрения подготовки будущего учителя, относятся личные и социальные навыки, методические компетенции, предметные знания, ИКТ – навыки, контекстная чувствительность, знание новой педагогики для глобального мира. Это важные навыки, которые сегодня необходимо учитывать не только в вузе при обучении будущих учителей, но и в системе дополнительного профессионального образования.

Особенности развития современного дополнительного образования связаны с формированием и развитием системы непрерывного учительского роста. Ю. С. Тюников, М. А. Мазниченко акцентируют внимание на том, что социально-экономическая ситуация является детерминантным контекстом развития системы дополнительного профессионального образования, определения приоритеты её проектирования,

развития и реализации в обществе [12]. По мнению О. В. Парахиной, с развитием процессов глобализации и внедрением новых информационных технологий в образовательный процесс востребованной будет гибкая, мобильная и практико-ориентированная система обучения педагогов [13]. По утверждению А. Л. Коблевой, нововведения в системе дополнительного профессионального педагогического образования неизбежны и требуют перехода на инновационные формы развития профессиональной компетентности педагога через создание развивающей среды, способной воплотить в действительность древнейшую формулу обучения: *non scholae, sed vitae discimus* – учимся не для школы, а для жизни [14].

Программы, следуя компетентностному подходу, должны быть направлены не на процесс, а на результат “learning outcomes”: совершенствование/формирование профессиональных компетенций педагога, считают С. Е. Мансурова, Т. В. Расташанская, К. А. Табаровская [15]. Лучшие программы, пройдя серьёзную экспертизу, размещаются в едином портале федерального реестра дополнительного профессионального образования. Содержание программ отражает современные тренды развития системы образования и глобальные изменения, которые влияют на развитие системы образования, ориентированы на устойчивое развитие региона.

В современных условиях внедрение профессиональных стандартов должно стать основой решения таких проблем отечественного рынка труда, как неэффективное использование трудового потенциала, зачастую недооцененная оценка уровня профессиональной компетентности, текучесть кадров среди молодых специалистов, считают Т. А. Чекулина, С. В. Деминова, Н. А. Сучкова [6].

Многие вузы России сейчас ищут новые формы профориентационной работы, так как поток абитуриентов, выбирающих педагогические специальности, резко снизился. Например, Малая психолого-педагогическая академия (МППА) Северо-Восточном федеральном университете (г. Якутск), профориентационный терминал для школьников (Чебоксары), виртуальные кабинеты профориентации, использование Атласа новых профессий, подготовка по новым педагогическим специальностям, как тьютор, ментор и др.¹

¹ Атлас новых профессий. – URL: <http://atlas100.ru> (дата обращения: 10.04.2023). – Текст: электронный.

Вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что и современная система повышения квалификации педагогических работников должна быть направлена на выявление и удовлетворение перспективных кадровых потребностей региона; создание условий выбора для педагога и образовательной организации содержания, форматов, режимов обучения [16].

Результаты исследования и их обсуждение. Рассмотрим реализацию обоснованных теоретических подходов на примере Педагогического института Бурятского государственного университета имени Доржи Банзарова, который, как и другие педагогические вузы, в настоящее время имеет сильные и слабые стороны в организации взаимодействия с обществом. С одной стороны, крепкие и давние связи с образовательными организациями всех уровней, органами управления системой образования региона, с другой – фактическое отсутствие организаций, которые могли бы оказать существенную помощь в реализации совместных профориентационных программ и проведении научных мероприятий.

Связь с работодателями осуществляется по разным направлениям, прежде всего, это закрепление мест педагогической практики студентов, определение стажировочных площадок для отработки научных идей, приглашение ведущих практиков и опытных учителей-методистов в качестве членов ГАК.

Активная системная работа организована с выпускниками Педагогического института, как носителями традиций вуза. Мы исходим из позиции, что успешная карьера выпускника – гарантия привлекательности нашего института для абитуриентов.

Большое внимание в Бурятском государственном университете уделяется ранней профилизации школьников, направленной на ориентирование в мире профессий и правильному выбору собственного профессионального становления. Это направление деятельности основано на организации тесного взаимодействия со школами республики и органами управления образованием. Для его реализации создан Сетевой университетский образовательный округ (СУОО), специфика модели которого заключается в совместном использовании инфраструктуры школы и вуза, научных кадров и педагогов – практиков. К работе в школе по профильным предметам привлекаются преподава-

тели университета. Созданы сетевые медицинские и педагогические классы в рамках универсального модуля, где преподавание профильных предметов осуществляется профессорско – преподавательским составом университета.

В средних классах проектно-исследовательская деятельность проводится под руководством преподавателей университета, профессиональные пробы организуются в лабораториях Химического, Биолого-географического факультетов и Медицинского института.

Реализация содержательной части предпрофильной подготовки организуется в Доме научной коллаборации, в республиканском центре выявления и поддержки одарённых и талантливых детей «Асториум».

Для прохождения учебной и производственной практики студенты направляются в базовые школы, которые участвуют в определении программы практики.

Ведущие методисты БГУ в технопарке педагогических инноваций проводят постоянно действующие учительские семинары по актуальным вопросам методики преподавания предметов. Здесь же формируется перечень актуальных проблем региональной системы образования, требующих научного обоснования. Выявляются педагоги, имеющие интерес и склонности к научным исследованиям, освоения программ магистратуры и аспирантуры по педагогическим специальностям.

Вопросы взаимодействия в рамках Университетского сетевого образовательного округа решает Экспертный совет под руководством ректора БГУ. В состав экспертного совета входят руководители структурных учебных подразделений БГУ, базовых школ, муниципальных органов управления образованием, Министерства образования и науки Республики Бурятия. Для обеспечения взаимодействия назначаются кураторы по каждой сетевой программе.

Для успешной реализации проекта Сетевого университетского образовательного округа инициировано создание партнёрского консорциума, который объединит лучшие образовательные практики республики и будет направлен на восполнение дефицита ресурсов, необходимых для успешного развития региональной системы образования.

Анализ результатов вступительной кампании Педагогического института БГУ свиде-

тельствует, что 75 % поступающих от общего числа абитуриентов – выпускники школ Республики Бурятия. В основном это представители школ сельских районов республики, а также выпускники СПО, прежде всего, Бурятского республиканского педагогического колледжа (БРПК). Выпускники Педагогического института трудоустраиваются в организациях Республики Бурятии (62 %), за пределами региона – 2, 8 % продолжают обучение в университете, продолжают обучение за пределами региона – около 1 %.

Представителями соседних регионов, в основном Иркутской области, Забайкальского края и Республики Тыва являются 12 % абитуриентов. Из числа поступивших из-за пределов региона трудоустраиваются в организациях Республики Бурятии – 1 %, за пределами региона – 78 %, продолжают обучение в университете – 5 %, около 1 % продолжают обучение за пределами региона.

Около 1 % от общего числа абитуриентов на педагогические направления подготовки поступает из Монголии, а также из стран СНГ и ближнего зарубежья, которые по окончании вуза в основном возвращаются на родину.

Другой вопрос, который приобретает особую значимость – это закрепление молодых учителей в регионе. Именно с этой целью мы ввели в учебный план бакалавров и магистров курс «Устойчивое развитие», «Байкаловедение», «Образование для устойчивого развития», чтобы студенты пока обучаются могли оценить природный, культурный, социальный потенциал своего края, могли понять и принять его ценности [15].

Для усиления научно-методической подготовки будущих педагогов в университете реализуется инновационный образовательный проект – «Мобильный педагогический университет», идея которого направлена на разработку, апробацию и внедрение мобильных и интерактивных методик подготовки, профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогических и научно-педагогических работников сферы образования на основе применения современных образовательных технологий. Настоящий проект признан федеральной инновационной площадкой (ФИП) с 2021 г.

Задачами данного проекта являются разработка, апробация и внедрение неформального организационно-педагогического механизма непрерывного и междисциплинар-

ного повышения компетенций педагогических работников (как молодых, так и опытных) в условиях цифровой трансформации образовательного процесса; реализация идеи дуального педагогического образования.

Учёные института ведут работу по системной профилактике цифровых рисков, проявляющихся в деформации традиционных форм социализации, естественной и сетевой идентичности, игровой и интернет-зависимости, киберагрессии, росте отклонений психического и физического развития. Деятельность в этом направлении призвана обеспечить освоение практик саморегулирования работы в Интернете, разработку мобильных образовательных приложений, способствующих позитивной социализации и разностороннему развитию цифрового поколения. Миссия Мобильного педагогического университета в том, чтобы вооружить каждого педагога арсеналом методов и средств для умелого и уместного использования цифровых инструментов в штатном режиме, сочетая их с очными формами в зависимости от учебной аудитории, условий школы и актуальных образовательных задач.

Образовательный процесс в проекте организован в формате творческих лабораторий для студентов:

- лаборатория метапредметных компетенций;
- лаборатория цифровых компетенций;
- лаборатория уникальных гуманитарных («мягких») компетенций (музыкально-художественное творчество, изобразительное искусство, интерактивное общение и др.);
- лаборатория междисциплинарного проектирования.

Общий алгоритм образовательной программы включает пять спринтов:

- 1) интенсивное погружение в современные общепедагогические подходы, психологическая самодиагностика слушателей;
- 2) интерактивное обучение слушателей в соответствии с индивидуальным образовательным маршрутом профессионального личностного развития;
- 3) организация индивидуально-групповой работы на портале электронного обучения;
- 4) командное участие в образовательных событиях (практикум закрепления компетенций и др.);
- 5) разработка образовательных событий для цифрового поколения.

Так, за последние два года в лаборатории цифровых компетенций под руководством профессоров кафедры общей педагогики проведены три семинара: «Нескучное обучение: новые возможности MOODLE», «Эффективное использование ZOOM для проведения онлайн-занятий», «Эффективные технологии обучения в условиях цифровизации», которые способствуют развитию профессиональных компетенций будущих педагогов.

Для поддержки молодых педагогов была организована и успешно проведена Всероссийская научно-практическая конференция «Актуальные проблемы профессиональной деятельности молодых педагогов в условиях современных глобальных вызовов».

В свою очередь Бурятский республиканский институт образовательной политики (БРИОП) как лидер региональной системы дополнительного профессионального образования гибко реагирует на изменяющиеся социальные, культурные и экономические процессы, становится одним из центров ответственности за развитие непрерывного образования и связующим звеном между вузом и школой. При этом, безусловно, опирается на разрабатываемый на федеральном уровне единый подход к предметной и методической подготовке – «ядро высшего педагогического образования». Это даст ей возможность принять выпускника Бурятского госуниверситета «как эстафетную палочку с точным пониманием того, что он знает и умеет, чтобы верно выстроить работу с ним [13].

В рамках формирующейся единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических и управленческих кадров (ЕФС) при БРИОП был создан Центр непрерывного повышения профессионального мастерства (ЦНППМ), основной целью деятельности которого является выявление профессиональных дефицитов и построения на их основе индивидуальных маршрутов непрерывного развития профессионального мастерства. Их работа организована на базе опорных стажировочных площадок, где активно практикуются сетевые формы взаимодействия и внедрения механизмов наставничества.

В целом, понимая задачи, направленные на развитие педагога будущего, БРИОП предлагает своим обучающимся в психолого-педагогическом модуле программ качественный содержательный контент, связанный с

совершенствованием «навыков будущего»: hard skills и soft skills. Содержание курсов по всем предметам направлено на то, чтобы педагог будущего овладел контекстными (узкоспециальными) навыками, включающими в себя «жёсткие навыки»; кроссконтекстными навыками, которые могут быть применимы в более широких сферах социальной или личной деятельности (чтение, письмо, тайм-менеджмент, навыки работы в команде); метанавыками (сложными интеллектуальными навыками); «экзистенциальными навыками», которые могут быть применимы на протяжении всей жизни. Также эти навыки способствуют развитию способности ставить цели и достигать их (сила воли), способности к саморефлексии (осознанность), способности учиться/разучиваться/переучиваться (саморазвитие) и т. д. Эти навыки обеспечивают возможность педагогам отвечать на вызовы будущего, быть готовым к личностной и профессиональной трансформации, уметь работать в команде и использовать приемы эффективной межкультурной коммуникации, быть лидером, справляться с когнитивными нагрузками, креативно мыслить, вести переговоры, управлять вниманием, владеть эмоциями и т. д.

Всё это способствует развитию готовности педагога жить и работать в динамично изменяющихся условиях. В Год педагога и наставника запланировано множество мероприятий и событий, формат проведения которых достаточно разнообразен: конкурсы педагогического мастерства (муниципальных команд учителей, методических объединений, «Учитель-Учителю»), фестивали, коуч-сессии, методический вернисаж, педагогическая мастерская, творческая лаборатория, образовательный квест, воркшоп, республиканский форум молодых педагогов, педагогический коворкинг, питч-сессия и др. Подобные интерактивные формы организации обучения также развивают компетенции педагогов.

Таким образом, проектная деятельность Педагогического института БГУ и взаимо-

действие с БРИОП на основе компетентного и квалификационного подходов обеспечивают условия для развития и профессионального роста педагога как гаранта устойчивого развития региона.

Заключение. Итак, каким же должен быть учитель будущего? Этим вопросом задаются учёные во всех вузах России, в том числе и в системе дополнительного профессионального образования. И каждый регион решает эти задачи с учётом местных условий.

В Бурятском госуниверситете трансформация педагогического образования решается в нескольких направлениях научных исследований:

- совершенствование образовательных практик в трансграничном регионе;
- формирование нравственно – цивилизованной личности и гражданской идентичности студентов (будущих педагогов) в BANI-мире:
- эффективное использование цифровых технологий в педагогическом процессе;
- развитие лидерских и предпринимательских навыков будущего педагога;
- совершенствование межкультурных компетенций будущих педагогов как гарант мирного сосуществования со стратегически важными соседями (Китай и Монголия).

При этом считаем важным сохранение верности традициям и ценностям классического образования, предполагающего активное сотрудничество и взаимодействие образовательных организаций всех уровней в реализации практической подготовки будущих педагогов.

В самой ближайшей перспективе мы ставим задачу разработки и внедрения новых программ педагогического образования: «Тьютор электронного обучения», «Менеджер образовательной онлайн-платформы», «Куратор образовательного контента», «Управление качеством образования на основе больших данных», что позволит наполнить рынок образовательных услуг и решить проблему дефицита педагогических кадров в регионе.

Список литературы

1. Сиренко Ю. С. Внедрение «ядра высшего педагогического образования» в перспективах управления, преподавания и методической работы // Наука и школа. 2022. № 4. С. 45–52.
2. Соколова И. И., Кожевникова М. Н., Шевелев А. Н. Методология исследования педагогического образования на современном этапе развития науки // Человек и образование. 2015. № 2. С. 4–8.

3. Комарова Ю. А. О модернизации подготовки педагогических кадров в системе высшего образования: традиционная и инновационная парадигмы // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2020. № 3. С. 18–25.
4. Кузьмин П. В. Подходы к формированию системы управления профессиональным развитием работников образования // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2022. № 3. С. 98–107.
5. Бермус А. Г., Сериков В. В., Алтынникова Н. В. Содержание педагогического образования в современном мире: смыслы, проблемы, практики и перспективы развития // Вестник Российского университета дружбы народов. 2021. № 4. С. 667–691.
6. Чекулина Т. А., Деминова С. В., Сучкова Н. А. Некоторые особенности применения профессиональных стандартов в образовательных учреждениях. Текст: электронный // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 4. С. 123–142. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=27> (дата обращения: 09.04.2023).
7. Грак Д. В. Решение педагогом общеобразовательной организации профессиональных задач в контексте регламентации дистанционных образовательных технологий // Социально-экономический и гуманитарный журнал Красноярского ГАУ. 2020. № 3. С. 155–162.
8. Канаев А. Г. Чавкина О. В. особенности формирования профессиональной компетентности бакалавров направления подготовки педагогическое образование профиль «История и право» в условиях ФГОС ВО 3++ // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. 2021. № 1. С. 29–33.
9. Волков В. Н. Организация повышения квалификации для профессионального развития педагогов // Непрерывное образование в Санкт-Петербурге. 2022. № 1. С. 37–43.
10. Giesecke Hermann. Wer braucht (noch) Erziehungswissenschaft? // Neue Sammlung. 2004. No. 2. P. 151–165.
11. Luhmann N., Schorr K. E. Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik // Zeitschrift für Pädagogik. 1979. No. 25. P. 345–365.
12. Тюников Ю. С., Мазниченко М. А. Развитие системы дополнительного профессионального образования: современные вызовы, теория, практика: монография. 2-е изд., стер. М.: ФЛИНТА, 2014. 193 с.
13. Парахина О. В. Современные тенденции системы дополнительного профессионального образования в России // Фундаментальные исследования. 2013. № 6–2. С. 445–448.
14. Коблева А. Л. Роль системы дополнительного профессионального образования в развитии профессиональной компетентности педагога с учетом требований профессионального стандарта педагога // Современные наукоемкие технологии. 2019. № 4. С. 113–117.
15. Мансурова С. Е., Расташанская Т. В., Табаровская К. А. О разработке программ повышения квалификации для работников образования с учетом профессиональных стандартов // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2019. № 4. С. 5–16.
16. Копышева Т. Н., Григорьев Ю. В. КТ-компетентность будущего учителя информатики в процессе профессиональной подготовки в вузе // Вестник Чувашского государственного педагогического университета имени И. Я. Яковлева. 2019. № 1. С. 146–154.
17. Aktamov I. G., Banzarakzaev B. Z., Dagbaeva N. Z. Implementation of the Principles of sustainable development in the Baikal region: historical, cultural and educational aspects: Nauchnyi Dialog. 2020. No. 12. P. 209–226.
18. Bermous A. G. Conceptual problems at the modern phase of teacher education modernization in Russia. Текст: электронный // Lifelong Education: The XXI Century. 2015. No. 2. P. 9–30. DOI: 10.15393/j5.art.2015.2804.
19. Kapur Radhika. Issues and Problems of Teacher Education // International Journal of Educational Planning and Administration. 2020. No. 2. P. 85–90.
20. Rotermund, Manfred. Lehrerbildung für eine neue Schule // Eine Sammelrezension von Neuerscheinungen zur Lehrerbildung Zeitschrift für Pädagogik. 2001. No. 47. P. 577–595.

Информация об авторах

Фомицкая Галина Николаевна, доктор педагогических наук, Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова (670000, Россия, г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а); galinaf1961@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0001-6989-2164>.

Дагбаева Нина Жамсуевна, доктор педагогических наук, Бурятский государственный университет им. Доржи Банзарова (670000, Россия, г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а); ndagbaeva@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0001-5001-3684>.

Халудорова Любовь Енжаповна, доктор педагогических наук, Бурятский республиканский институт образовательной политики (670000, Россия, г. Улан-Удэ, ул. Советская, 30); l.e.khaludorova@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0003-4527-7460>.

Вклад авторов

Фомицкая Г. Н. – экспериментальная часть исследования и анализ полученных результатов.
Дагбаева Н. Ж. – теоретико-методологические основы исследования.
Халудорова Л. Е. – эмпирическая часть исследования и теория взаимодействия вуза и учреждения системы дополнительного профессионального образования.

Для цитирования

Фомицкая Г.Н., Дагбаева Н.Ж., Халудорова Л. Е. Педагог будущего как гарант устойчивого развития региона // Учёные записки ЗабГУ. 2023. Т. 18, № 3. С. 48–58. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-3-48-58.

**Статья поступила в редакцию 13.04.2023; одобрена после рецензирования 17.05.2023;
принята к публикации 18.05.2023.**

References

1. Sirenko, Yu. S. Implementation of the “core of higher pedagogical education” in the perspectives of management, teaching and methodological work, no. 4, pp. 45–52, 2022. (In Rus.)
2. Sokolova, I. I., Kozhevnikova, M. N., Shevelev, A. N. Research Methodology of Pedagogical Education at the Present Stage of Science Development. Person and Education, no. 2, pp. 4–8, 2015. (In Rus.)
3. Komarova, Yu. A. On the modernization of the training of teaching staff in the system of higher education: traditional and innovative paradigms. Humanitarian research. Pedagogy and psychology, no. 3, pp. 18–25, 2020. (In Rus.)
4. Kuzmin, P. V. Approaches to the formation of a system for managing the professional development of education workers. Scholarly Notes of Transbaikal State University. Electronic scientific journal of Kursk State University, no. 1, pp. 37–43, 2022. (In Rus.)
5. Bermus, A. G., Serikov, V. V., Altynnikova, N. V. The content of pedagogical education in the modern world: meanings, problems, practices and development prospects. Vestnik RUDN University. Series Psychology and Pedagogy, no. 4, pp. 667–691, 2021. (In Rus.)
6. Chekulina, T. A. Some features of the application of professional standards in educational institutions. Modern problems of science and education, no. 4, pp. 123–142, 2018. (In Rus.)
7. Grak, D. V. The solution by the teacher of the general educational organization of professional tasks in the context of the regulation of distance learning technologies. Socio-economic and humanitarian journal of the Krasnoyarsk State Agrarian University, no. 3, pp. 155–162, 2020. (In Rus.)
8. Kanaev, A. G. Chavkina, O. V. features of the formation of professional competence of bachelors of the direction of training pedagogical education profile «History and Law» in the conditions of the Federal State Educational Standard of Higher Education 3++. Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University. V. P. Astafieva, no. 1, pp. 29–33, 2021. (In Rus.)
9. Volkov, V. N. Organization of advanced training for the professional development of teachers. Continuous education in St. Petersburg, no. 1, pp. 37–43, 2022. (In Rus.)
10. Giesecke, Hermann. Wer braucht (noch) Erziehungswissenschaft? Neue Sammlung, no. 2, pp. 151–165, 2004. (In German)
11. Luhmann, N., Schorr, K. E. Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, no. 25, pp. 345–365, 1979. (In German)
12. Tyunnikov, Yu. S. Development of the system of additional professional education: modern challenges, theory, practice. M: FLINTA, 2014. (In Rus.)
13. Parakhina, O. V. Modern trends in the system of additional professional education in Russia. Fundamental research, no. 6–2, pp. 445–448, 2013. (In Rus.)
14. Kobleva, A. L. The role of the system of additional professional education in the development of the professional competence of the teacher, taking into account the requirements of the professional standard of the teacher. Modern science-intensive technologies, no. 4, pp. 113–117, 2019. (In Rus.)
15. Mansurova, S. E. On the development of advanced training programs for education workers, taking into account professional standards. Scientific support of the system for advanced training of personnel, no. 4, pp. 5–16, 2019. (In Rus.)
16. Kopysheva T. N. I., Grigoriev Yu. V. CT-competence of the future computer science teacher in the process of professional training at the university. Bulletin of the Chuvash State Pedagogical University named after I.Ya. Yakovlev, no. 1, pp. 146–154, 2019. (In Rus.)
17. Aktamov, I. G., Banzarakzaev, B. Z., Dagbaeva, N. Z. Implementation of the Principles of sustainable development in the Baikal region: historical, cultural and educational aspects: Nauchnyi Dialog, no. 12, pp. 209–226, 2020. (In Rus.)

18. Bermous, A. G. Conceptual problems at the modern phase of teacher education modernization in Russia. *Lifelong Education: The XXI Century*, no. 2, pp. 9–30, 2015. <http://dx.doi.org/10.15393/j5.art.2015.2804> (In Engl.)

19. Kapur, Radhika. Issues and Problems of Teacher Education. *International Journal of Educational Planning and Administration*, no. 2, pp. 5–90, 2020. (In Rus.)

20. Rotermund, Manfred *Lehrerbildung für eine neue Schule. Eine Sammelrezension von Neuerscheinungen zur Lehrerbildung Zeitschrift für Pädagogik*, no. 4, pp. 577–595, 2001. (In German)

Information about the authors

Fomitskaya Galina N., Doctor of Pedagogy, Dorzhi Banzarov Buryat State University (24a, Smolina str., Ulan-Ude, 670000, Russia); galinaf1961@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0001-6989-2164>.

Dagbaeva Nina Zh., Doctor of Pedagogy, Dorzhi Banzarov Buryat State University (24a, Smolina str., Ulan-Ude, 670000, Russia); ndagbaeva@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0001-5001-3684>.

Khaludorova Lyubov E., Doctor of Pedagogy, Buryat Republican Institute of Educational Policy (24a, Smolina str., Ulan-Ude, 670000, Russia) l.e.khaludorova@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0003-4527-7460>.

Contribution of authors to the article

Fomitskaya G. N. – experimental part of the study and analysis of the results obtained.

Dagbaeva N. Zh. – theoretical and methodological foundations of the study.

Khaludorova L. E. – empirical part of the study and the theory of interaction between the university and the institution of the system of additional professional education.

For citation

Fomitskaya G. N., Dagbaeva N. Zh., Khaludorova L. E. Teacher of the Future as a Guarantor of the Sustainable Development of the Region // *Scholarly Notes of Transbaikal State University*. 2023. Vol. 18, no. 3. P. 48–58. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-3-48-58.

**Received: April 13 2022; approved after reviewing May 17 2023;
accepted for publication May 18 2023.**

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ПЕДАГОГИКА: ТЕХНОЛОГИИ И ИННОВАЦИИ

DOMESTIC PEDAGOGY: TECHNOLOGIES AND INNOVATIONS

Научная статья

УДК 372.874

DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-3-59-69

**Современные подходы к оценке результатов
обучения детей изобразительному искусству
в системе дополнительного образования**

Дарья Евгеньевна Ершова

*Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
г. Санкт-Петербург, Россия*

iskysstvo123@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6621-2231>

Обучение изобразительному искусству имеет специфические функции, выражающиеся в первую очередь в направленности на эстетическое развитие личности ребёнка. В настоящее время не существует единого подхода к оценке результатов творческой деятельности. Актуальными являются проблемы учёта индивидуальных особенностей обучающихся, а также развития у них способности к самостоятельной творческой рефлексии. Целью настоящего исследования является изучение специфики и разработка методики оценивания результатов обучения детей изобразительному искусству в системе дополнительного образования, а также определение условий её использования в педагогической практике. В статье рассматриваются гуманистический и личностно-ориентированный подходы к детской творческой деятельности, на основе которого предлагается гибкая стратегия оценки образовательных результатов. На основе обобщения педагогического опыта, а также анализа отечественных и зарубежных исследований детской творческой активности разработана карта параметров оценки результатов обучения изобразительному искусству. Отличительной особенностью данной карты является подробное описание критериев оценки и их показателей. Данная карта рассчитана на широкий спектр программ дополнительного образования по изобразительному и декоративному творчеству и прошла апробацию в качестве структурной модели ученического портфолио ребёнка-художника. Портфолио позволяет отслеживать творческий прогресс и индивидуальные достижения каждого воспитанника в наиболее наглядной форме. Разработаны и описаны принципы заполнения подобного портфолио, которые способствуют развитию у детей навыков самостоятельной оценки результатов изобразительной деятельности, эстетического восприятия и социального взаимодействия в процессе творчества. Новизна данного подхода заключается в ориентации не только на художественный результат, но и на сам процесс творчества, который рассматривается в контексте непрерывного самосовершенствования и саморазвития личности ребёнка.

Ключевые слова: изобразительное искусство, детское творчество, художественное образование, дополнительное образование, изобразительная деятельность, критерии оценивания

Original article

**Modern Approaches to Assessing the Results of Teaching Children the Fine Arts
in the System of Additional Education**

Daria E. Ershova

Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen, St. Petersburg, Russia
iskysstvo123@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6621-2231>

Education in fine arts has specific functions, expressed primarily in the direction of the child's personality development. Currently, there is no single approach to assessing the results of creative activity. Topical are the problems of taking into account the individual characteristics of students, as well as developing their ability for independent creative reflection. The purpose of this study is to study the specifics and develop a methodology for evaluating the results of teaching children the fine arts in the system of additional education, as well as determining the conditions for its use in pedagogical practice. The article considers a humanistic and personality-oriented approach to children's creative activity, on the basis of which a flexible strategy for assessing educational results is proposed. Based on the generalization of pedagogical experience, as well as the analysis of domestic and foreign studies of children's creative activity, a map of parameters for assessing the results of teaching fine arts has been developed. A distinctive feature of this map is a detailed description of the evaluation criteria and their indicators. This card is designed for a wide range of additional education programs in fine and decorative arts and has been tested as a structural model of a child artist's student portfolio. The portfolio allows you to track the creative progress and individual achievements of each student in the most visual form. The principles of filling in such a portfolio are developed and described, which contribute to the development in children of the skills of self-assessment of the results of visual activity, aesthetic perception and social interaction in the process of creativity. The novelty of this approach lies in the focus not only on the artistic result, but also on the creative process itself, which is considered in the context of continuous self-improvement and self-development of the child's personality.

Keywords: art, children's creativity, art education, additional education, visual activity, evaluation criteria

Введение. В отличие от системы общего образования, где процесс выявления результатов образовательной деятельности имеет четкие критерии, в дополнительном образовании не существует единой оценочной системы в силу индивидуального характера образовательных программ. Согласно Приказу Министерства просвещения РФ от 27 июля 2022 г. № 629 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам», организации, осуществляющие образовательную деятельность, самостоятельно определяют формы, порядок и периодичность проведения промежуточной аттестации обучающихся.

В связи с отсутствием в дополнительном образовании единых образовательных стандартов, стандартом для каждого педагога являются результаты освоения обучающимися образовательных программ. Перед педагогом стоит задача самостоятельного отбора параметров и критериев оценивания, а также форм фиксации результатов.

Изобразительное искусство относится к предметам творческого цикла, поэтому задача адекватной оценки творческой дея-

тельности представляет собой дополнительную сложность, учитывая разные исходные возможности обучающихся. В дополнительном образовании существуют группы с разновозрастным составом, а также проходят обучение дети с ограниченными возможностями здоровья. Согласно вышеуказанному приказу, педагог обязан дифференцировать требования к результатам учебных занятий с учётом психофизических возможностей обучающихся. Перечисленные факторы создают для педагога особые трудности в организации процесса оценки результатов обучения изобразительному искусству.

В дополнительном образовании отсутствует система отметок, поэтому воспитанник, зачастую, не может оценить степень личной успешности в освоении образовательной программы. Отсутствие систематизированного оценочного контроля не позволяет сформировать сознательное и ответственное отношение к художественно-творческой деятельности, не даёт полноценной возможности для формирования у обучающегося оценочной самостоятельности.

Чаще всего ребёнок соотносит свои творческие достижения с результатами участия в различных выставках и конкурсах дет-

ского изобразительного творчества. Данный параметр не является объективным, так как оценке подлежит только конечный результат и не учитывается весь творческий процесс, скрытый от членов отборочного жюри. Другими существенными минусами выставочно-конкурсной системы оценки является ограниченный состав детей-участников и отсутствие учёта разных индивидуальных возможностей обучающихся.

По словам В. А. Сухомлинского, «педагогическая оценка должна побуждать ребёнка быть лучше, она должна помочь ребёнку видеть его лучшие качества» [1, с. 520]. Предпочтительный и самый продуктивный способ воздействия на ученика – это видеть положительное и закреплять его. Особенно большое значение такой подход имеет в сфере художественного творчества. На каждом занятии необходимо давать эмоциональную поддержку личности ребёнка, не критиковать творческое самовыражение, учитывать индивидуальные предпочтения, склонности и интересы каждого ученика.

Оценка должна стимулировать и направлять познавательную и художественно-творческую деятельность обучающихся. С этой целью в дополнительном образовании необходимо использовать содержательную (качественную) оценку, способствующую росту внутренней мотивации детей. Для этого должны быть разработаны и подробно описаны параметры оценки результатов обучения изобразительному искусству.

Целью данного исследования является определение современного подхода к оценке результатов обучения изобразительному искусству в системе дополнительного образования, способствующего эффективному саморазвитию личности ребенка. Задачами исследования являются:

- разработка карты оценки результатов обучения изобразительному искусству;
- апробация диагностической карты в качестве структурной модели ученического портфолио.

Обзор литературы. Проблема оценки результативности педагогического процесса в системе дополнительного образования исследовалась О. А. Мирончевой [2]. Оценка как фактор развития творческой деятельности учащихся рассматривается в работе Н. В. Ефремовой [3].

Вопрос оценки детского изобразительного творчества затрагивался в трудах

Н. Н. Ростовцева¹, В. С. Кузина², Н. М. Сокольниковой [4], С. Е. Игнатъева [5]. Исследователь Е. С. Лыкова предлагает наиболее полную систему параметров оценивания [6]. В настоящее время не существует единой системы оценки детской творческой работы по изобразительной деятельности. Проблеме оценки каждый педагог решает индивидуально, одни и те же качества работы могут оцениваться с разных позиций в зависимости от поставленных на занятии задач.

Свою систему оценки на индивидуальных особенностях мировосприятия и эстетических представлениях самого ребёнка основывает О. Л. Некрасова-Каратеева [7]. В данном подходе наивысшая художественная ценность детских рисунков заключается в непосредственности выражения личных эмоций и чувств, впечатлений от предметов и явлений окружающего мира. Подобный принцип оценки более всего соответствует целям и задачам дополнительного художественно-эстетического образования.

В современной зарубежной педагогике интерес представляет исследование турецких учёных, посвящённое оценке результатов изобразительной деятельности детей дошкольного возраста [8]. Делается акцент на необходимости индивидуализированного подхода к детскому творчеству и ограничении использования репродуктивных методов в художественной педагогике.

Вопрос современной презентации и экспонирования результатов детской творческой деятельности является актуальным для многих зарубежных авторов [9–12]. Исследователь Р. Д. Ричардс [13] подчёркивает важность рассказа детей о своём художественном опыте от первого лица через призму собственного эстетического восприятия.

Портфолио как средство оценивания рассматривался в трудах М. А. Пинской [14], Ж. В. Чайкиной [15].

Методология и методы исследования. Исследование проводилось с 2012 по 2022 г. в студии изобразительного и декоративного творчества «Вернисаж» ГБУ ДО ЦВР ДМ Калининского района Санкт-Петербурга «Академический». В исследовании принима-

¹ Ростовцев Н. Н. Методика преподавания изобразительного искусства в школе: учебник для студентов худ.-граф. фак. пед. ин-тов и ун-тов. – М.: Агар, 1998. – 250 с.

² Кузин В. С. Изобразительное искусство и методика его преподавания в школе: учебник для студентов сред. спец. учеб. заведений и худож.-граф. фак. пед. ин-тов и ун-тов. – М.: Агар, 1998. – 334 с.

ли участие воспитанники студии в возрасте от 7 до 16 лет, занимающиеся по различным направлениям изобразительного и декоративного творчества: живопись, графика, графический дизайн, бумагопластика, роспись по дереву, батик, керамика. Основным исследовательским методом было педагогическое наблюдение и анализ педагогического процесса. В течение десяти лет происходил отбор наиболее эффективных форм и методов оценки результативности обучения в творческом объединении. Была выдвинута следующая гипотеза: оценка результатов обучения изобразительному искусству в системе дополнительного образования будет эффективным если:

– отобрать систему параметров оценки результатов обучения изобразительному искусству, ориентированную не только на итоговый творческий продукт, но также оценивающую компоненты творческого процесса;

– воспитанники под руководством педагога будут осуществлять самооценку результатов художественной деятельности, эстетического восприятия и социального взаимодействия в процессе творчества.

Для практической реализации данного гипотезы в конце занятия, а также в заключение каждого отдельного периода обучения уделялось дополнительное время для совместной рефлексии. Подведение итогов практической работы на занятиях изобразительной деятельностью проводилось чаще всего в форме экспресс-выставка. Обучающиеся вместе с преподавателем активно участвовали в анализе и оценке работ своих товарищей: выявляли достоинства творческих работ, а также те аспекты, которые требуют дальнейшей доработки, обсуждали возможные варианты улучшения качества изобразительных умений в данной художественной технике. В ходе такого анализа воспитанники овладевали навыком самостоятельной оценки своих художественных знаний и умений. Дети учились открыто высказывать свое мнение, делать замечания, объяснять свои оценочные суждения, аргументировано спорить и воспринимать чужую критику. В процессе самоанализа воспитанники могли проводить сопоставление собственных действий и их результатов с поставленной целью, оценивать степень законченности работы, а также самостоятельно формулировать задачи по повышению качества деятельности. Итоговая цель анализа и оценки – совершенствовани-

е работы. Во время анализа соответствия работ поставленным задачам происходил процесс закрепления детьми учебного материала. Детям были известны и понятны критерии оценки, что способствовало повышению осознанности их творческого процесса. Данная работа готовила каждого ребёнка к самостоятельному заполнению ученического портфолио.

Результаты исследования и их обсуждение. Карта параметров оценки результатов обучения изобразительному искусству, ориентированная на широкий спектр программ по изобразительной деятельности представлена в таблице. Каждый педагог может скорректировать представленные параметры в соответствии с особенностями своей программы, так как в критериях оценивания находят выражение конкретные образовательные цели.

Выделенные параметры и критерии оценки основываются на традиционных для изобразительного искусства средствах художественной выразительности, видах изобразительной деятельности, техниках работы с художественными материалами.

При составлении карты применялся гуманитарный подход, поэтому параметры ориентированы не только на оценки определенного объема знаний и умений, но и на мотивационно-потребностную сферы личности. Отдельной группой показателей выделена способность к эстетическому восприятию не только произведений искусства, но всего окружающего мира. Заполнить карту можно, используя числовую шкалу, в таком случае итоговые контрольные материалы могут быть представлены в форме сводных таблиц и диаграмм.

По нашему мнению, самым информативным и ёмким способом фиксации результатов творческой деятельности детей являются фотографии детских работ. В детских рисунках в наиболее наглядной форме представлен уровень их теоретической и практической подготовки. Фотографии работ формируют цифровой фото-архив, систематизированный по годам обучения, темам, отдельным ученикам. Архив позволяет проследить темп освоения основ изобразительной грамотности каждым обучающимся, увидеть ретроспективу его творческого прогресса. На этой основе может быть создано цифровое портфолио на каждого ученика, демонстрирующее его усилия и достижения в течение учебного года.

Параметры оценки результатов обучения изобразительному искусству

Параметры	Критерии	Показатели	Начало учебного года	Конец учебного года	
<i>Основы изобразительной грамотности</i>	<i>Композиция</i>	Целостность композиционного образа, умение подчинить детали композиции общему			
		Выделение композиционного центра			
		Умение располагать элементы композиции в сюжетной взаимосвязи			
	<i>Форма, пропорции</i>	Использование средств гармонизации (равновесие, ритм, симметрия, стилизация и т. д.)			
		Наличие оригинального композиционного замысла			
		Умение реалистично изображать разнообразную форму			
	<i>Пространство</i>	Умение грамотно передавать пропорциональные соотношения			
		Конструктивный анализ формы и её обобщение			
		Использование выразительной формы для передачи художественной идеи			
	<i>Цвет</i>	Линейная перспектива: линии горизонта, плановость, разномасштабность			
		Воздушная перспектива: изменение светлоты, насыщенности, контрастности изображения			
		Умение смешивать акварельные и гуашевые краски для получения новых цветовых сочетаний			
	<i>Тон</i>	Создание гармоничной цветовой гаммы			
		Создание живописного колорита			
		Умение создавать разбелённые и приглушенные цвета			
<i>Графика</i>	Использование цветового контраста, нюанса и акцента				
	Использование выразительных возможностей цвета с целью эмоционального воздействия на зрителя				
	Использование тонального контраста и нюанса				
<i>Ритм, динамика</i>	Умение применять светотонную моделировку для создания объёма				
	Использование разнохарактерной линии				
	Использование выразительного силуэта				
		Использование разнохарактерного штриха (мазка)			
		Использование ритмических повторений (форм, линий, цветовых и тоновых пятен и т. д.)			
		Использование ритма для передачи динамики			

Продолжение таблицы

Параметры	Критерии	Показатели	Начало учебного года	Конец учебного года
Виды изобразительной деятельности	Натурное рисование	Умение рисовать с натуры, сравнивать и сопоставлять натуру и изображение		
	Рисование на тему	Умение выполнять натурные наброски и зарисовки Умение изображать по представлению Умение выразительно передавать сюжетный замысел		
	Декоративное рисование	Владение приемами декоративной стилизации изображения Умение создавать декоративную композицию в различных форматах		
	Художественное проектирование	Умение создавать предварительные эскизы Художественное экспериментирование		
Художественная техника	Владение основными инструментами и материалами	Навык работы в живописных техниках (акварель, гушь)		
		Навык работы с графическими материалами (простой карандаш, уголь, маркер, гелевая ручка, фломастеры, пастель)		
		Навык работы с бумагой на плоскости и в объеме		
		Навык работы со скульптурной формой (пластилин, глина)		
Техника исполнения	Техника исполнения	Навык работы в смешанных художественных техниках и нетрадиционными художественными материалами		
		Знание свойств и особенностей художественных инструментов и материалов и их самостоятельный выбор для решения конкретных творческих задач		
		Качество выполнения определенного приема конкретным инструментом (карандаш, кисть, перо, маркер и т. д.).		
		Творческий характер и оригинальность использования выбранных материалов и инструментов (например, их сочетание)		
Творческая самостоятельность	Деятельностный компонент	Умение ставить перед собой художественную задачу		
		Умение планировать, контролировать и оценивать свою работу в соответствии с поставленной задачей		
		Эмоциональное отношение к работе, заинтересованность в успешном результате		
		Создание образа, отражающего художественную идею произведения		
Творческая самостоятельность	Художественный образ	Непосредственность выражения личного мировосприятия в художественном образе		
		Владение приемами создания образов (агглютинация, гиперболизация, схематизация, типизация и т. д.)		
		Авторская оригинальность, художественная новизна		
		Разработка собственных изобразительных приемов		

		Окончание таблицы	
Параметры	Критерии	Показатели	Начало учебного года
Эстетическое развитие	Когнитивный компонент	Развитие познавательного интереса к изобразительному искусству, понимание его функций	Конец учебного года
		Понятие о видах и жанрах изобразительного искусства	
Социально-педагогические взаимодействия	Эмоционально-побудительный компонент	Представление об основных исторических стилях, течениях и направлениях в изобразительном искусстве	
		Осмысленность и свобода использования специальной терминологии	
		Умение видеть и чувствовать красоту и гармонию окружающего мира	
		Эстетическое восприятие произведений искусства, художественный вкус	
		Умение вести аргументированный диалог, высказывать суждения, давать оценку произведениям изобразительного искусства	
		Умение организовывать и убирать после занятия свое рабочее место, бережное отношение к художественным инструментам и материалам	
Итоговая оценка		Умение продуктивно взаимодействовать с педагогом	
		Способность к творческому сотрудничеству в совместных художественных проектах	
		Умение анализировать свою работу и работы других учеников	

Примечание: Высокий уровень – от 8 до 10 баллов. Средний уровень – от 5 до 8 баллов. Низкий уровень – от 1 до 5 баллов.

Для того чтобы ученик стремился к осознанному совершенствованию своих изобразительных навыков и творческих умений, критерии оценки должны быть известны и понятны ему самому. Представленные в таблице показатели могут стать структурной основой ученического портфолио, которое ребёнок составляет самостоятельно. Ученик отбирает творческие работы, характеризующие соответствующие показатели на начало и конец учебного года, что в наглядной форме продемонстрирует ему и окружающим его технический и творческий прогресс. Например, в разделе «Художественный образ» по показателю «Создание образа, отражающего художественную идею произведения» ребёнок выбирает художественный образ из числа своих композиций, который кажется ему наиболее удачным и выразительным.

Большую важность представляет заполнение показателя «Художественное экспериментирование». В портфолио могут входить не только завершённые работы, но также творческие поиски, наброски, эскизы и эксперименты. Даже если итоговый результат эксперимента отличается от задуманного, он может быть включен в портфолио как пример смелости и активности в творчестве. Например, в разделе «Техника владения художественными инструментами и материалами» могут размещаться упражнения на отработку определенного графического навыка, эксперименты по смешению цветов и т. д.

Заполнение раздела «Творческая самостоятельность» требует от юного художника глубокой художественной рефлексии. Каждый ученик использует выразительные средства изобразительного искусства (композицию, форму, цвет, ритм, объём и т. д.) сугубо индивидуально для реализации своего художественного замысла. По показателю «Разработка собственных изобразительных приемов» ученик представляет наиболее выразительные и яркие авторские приёмы построения изображения. Необходимо работать над развитием творческой индивидуальности и смелости каждого ученика, развивать потребность к поиску новых художественных форм, изобретательности и импровизации.

В разделе «Эстетическое восприятие» могут быть размещены фото-отчёты о посещении художественных выставок и музеев, коллекция репродукций любимых художе-

ственных произведений, рассказ о любимом мастере изобразительного искусства. Также здесь могут быть представлены фотографии, вырезки и зарисовки всего субъективно-прекрасного для ребёнка, что он лично отбирает в окружающем мире.

Заполнение показателя «Способность к творческому сотрудничеству в совместных художественных проектах» требует от ученика не только представления наиболее удачных коллективных работ, но также и демонстрацию своего личного вклада в общий проект. По показателю «Умение анализировать свою работу и работы других учеников» можно разместить фотографии работ одноклассников, которые произвели наибольшее эстетическое впечатление.

Портфолио может стать наиболее личностно-ориентированным инструментом оценки, если его структура не будет излишне формальна. Гибкий подход в оценивании обеспечит возможность включать и исключать неограниченное количество параметров, спроектированных так, чтобы каждый ученик смог продемонстрировать свою творческую неповторимость. Для решения этой задачи, мы предлагаем ввести индивидуальные творческие номинации, например «Самый жизнерадостный образ», «Самая необычная композиция» и т. д.

Работа над составлением и художественным оформлением портфолио является эффективным инструментом художественно-эстетического развития каждого ученика. Индивидуальные ученические портфолио могут быть объединены в итоговое коллективное портфолио творческого объединения. Количество и состав параметров для составления портфолио зависит от года обучения и возрастной категории детей и может существенно варьироваться. Соответственно, различается и степень ученической самостоятельности в процессе его составления.

Портфолио может быть оформлено, как в электронном виде, так и в традиционном. Преимущество электронного портфолио состоит в том, что оно пригодно для размещения на сайте образовательного учреждения или в сетевом сообществе творческого объединения. Таким образом, осуществляется обмен художественным опытом и идеями между учениками разных учебных сообществ, возрастов и творческих направлений.

Творческое портфолио собирается и компонуется в течение всего учебного года,

так как процесс творческой рефлексии обучающихся с необходимостью сопровождается весь период обучения. Заключительным этапом работы над портфолио является его публичное представление, данная практика способствует развитию у детей навыков самопрезентации.

Заключение. Сфера дополнительного образования позволяет индивидуализировать процесс обучения, поэтому и система оценки должна быть личностно-ориентирована. Педагог имеет возможность не применять единые унифицированные критерии, а исходить из характерных особенностей каждого ученика.

Использование «Карты параметров оценки результатов обучения изобразительному искусству» способствует повышению профессиональной компетентности педагога дополнительного образования, совершенствуя его аналитические, проектировочные, диагностические умения.

Развитие эстетического восприятия, творческой самостоятельности, способность к созданию индивидуальных художе-

ственных образов и выработка авторского изобразительного стиля требует от юного художника высокой степени художественной рефлексии. Большое значение имеет развитие у детей навыка самооценки творческой деятельности, которое является залогом целенаправленного художественного развития и самосовершенствования. Эффективнее всего это реализовать посредством ученического портфолио, которое предполагает большую вовлечённость обучающихся в процесс его создания.

Анализ ученических портфолио даёт возможность педагогу выявить глубину представлений воспитанников о собственной художественной деятельности, творческие предпочтения и базовый уровень сложившихся навыков, выявить пробелы знаний, провести обсуждение с ними достигнутых успехов. Оценивание посредством портфолио является эффективным инструментом отслеживания профессионального роста каждого воспитанника, позволяя преподавателю своевременно корректировать и совершенствовать образовательный процесс.

Список литературы

1. Сухомлинский В. А. Как воспитать настоящего человека. Педагогическое наследие. М.: Педагогика, 1990. 288 с.
2. Мирончева О. А. Мониторинг результативности педагогического процесса в системе дополнительного образования детей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Ульяновск, 2005. 342 с.
3. Ефремова Н. В. Оценка как фактор развития творческой деятельности учащихся в системе дополнительного образования детей // Вестник Санкт-Петербургского университета. 2007. № 4. С. 313–319.
4. Сокольникова Н. М. Развитие художественно-творческой активности школьников в системе эстетического воспитания: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. М., 1997. 472 с.
5. Игнатъев С. Е. Теория и практика развития изобразительной деятельности детей: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. М., 2007. 344 с.
6. Лыкова Е. С. Критерии оценки детского рисунка // Омский научный вестник. 2015. № 4. С. 177–181.
7. Некрасова-Каратеева О. Л. Интерпретация художественного текста детских рисунков // Вестник Академии русского балета им. А. Я. Вагановой. 2019. № 1. С. 216–228.
8. Türkoğlu D., Kandır A., Gözüm A. I. C. A portfolio inventory: An investigation of visual artwork made by children as being tool or art oriented in structure // International Online Journal of Education and Teaching (IOJET) 2021. No. 8. P. 2825–2850.
9. Kim H., Park E., Lee J. "All done! take it home." then into a trashcan?: displaying and using children's art projects // Early Childhood Education Journal. 2001. No. 29. P. 41–50.
- 10 Twigg D. Look out below (and above)! challenging adult understandings of displaying young children's artwork // Contemporary Issues in Early Childhood. 2011. No. 12. P. 262–273.
11. Eckhoff A. Public Displays of Children's Work in Early Learning and Elementary School Settings as Documentation of Children's Learning Experiences // International Journal of Early Childhood. 2019. No. 1-19. P. 73–91.
12. Stepankova K. Hidden potential of children's art exhibitions and their impact on the increase in teacher's self-efficacy // Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference. 2021. Vol. 2. P. 795–804.
13. Richards R. D. Supporting Young Artists in Making Connections: Moving from Mere Recognition to Perceptive Art Experiences // International Journal of Art & Design Education. 2018. No. 37. P. 137–148.

14. Пинская М. А. Портфолио: возможности и актуальные задачи // Управление образованием: теория и практика. 2011. № 2. С. 79–92.

15. Чайкина Ж. В., Авдонина Д. С., Бочкарева Ю. В., Лукина О. А. Тематический портфолио как средство оценивания учебных достижений и организации самостоятельной работы обучающихся на уроках технологии. Текст: электронный // Мир науки: интернет-журн. 2017. Т. 5, № 5. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/68PDMN517.pdf> (дата обращения: 03.04.2023).

Информация об авторе

Ершова Дарья Евгеньевна, кандидат культурологии, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена (191186, Россия, г. Санкт-Петербург, набережная реки Мойки, 48); iskysstvo123@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0001-6621-2231>.

Для цитирования

Ершова Д. Е. Современные подходы к оценке результатов обучения детей изобразительному искусству в системе дополнительного образования // Учёные записки ЗабГУ. 2023. Т. 18, № 3. С. 59–69. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-3-59-69.

Статья поступила в редакцию 10.04.2023; одобрена после рецензирования 12.05.2023; принята к публикации 14.05.2023.

References

1. Sukhomlinsky, V. A. How to raise a real human. Pedagogical legacy. M: Pedagogika, 1990. (In Rus.)
2. Mironcheva, O. A. Monitoring the effectiveness of the pedagogical process in the system of additional education for children. Cand. sci. diss. Ulyanovsk, 2005. (In Rus.)
3. Efremova, N. V. Evaluation as a factor in the development of creative activity of students in the system of additional children education. Bulletin of St. Petersburg University, no. 4, pp. 313–319, 2007. (In Rus.)
4. Sokolnikova, N. M. Development of artistic and creative activity of schoolchildren in the system of aesthetic education. Dr. sci. diss. Moscow, 1997. (In Rus.)
5. Ignatiev, S. E. Theory and practice of the development of visual activity of children. Dr. sci. diss. Moscow, 2007. (In Rus.)
6. Lykova, E. S. Criteria for evaluating a child's drawing. Omsk Scientific Bulletin, no. 4, pp. 177–181, 2015. (In Rus.)
7. Nekrasova-Karateeva, O. L. Interpretation of the artistic text of children's drawings. Bulletin of the Academy of Russian Ballet. A. Ya. Vaganova, no. 1, pp. 216–228, 2019. (In Rus.)
8. Türkoğlu, D., Kandır, A., Gözümlü, A. I. C. A portfolio inventory: An investigation of visual artwork made by children as being tool or art oriented in structure. International Online Journal of Education and Teaching (IOJET), no. 8, pp. 2825–2850, 2021. (In Engl.)
9. Kim, H., Park, E., Lee, J. "All done! take it home." then into a trashcan?: displaying and using children's art projects. Early Childhood Education Journal, no. 29, pp. 41–50, 2001. (In Engl.)
10. Twigg, D. Look out below (and above)! challenging adult understandings of displaying young children's artwork. Contemporary Issues in Early Childhood, no. 12, pp. 262–273, 2011. (In Engl.)
11. Eckhoff, A. Public Displays of Children's Work in Early Learning and Elementary School Settings as Documentation of Children's Learning Experiences. International Journal of Early Childhood, no. 1–19, pp. 73–91, 2019. (In Engl.)
12. Stepankova, K. Hidden potential of children's art exhibitions and their impact on the increase in teacher's self-efficacy Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference, vol. 2, pp. 795–804, 2021. (In Engl.)
13. Richards, R. D. Supporting Young Artists in Making Connections: Moving from Mere Recognition to Perceptive Art Experiences. International Journal of Art & Design Education, no 37, pp. 137–148, 2018. (In Engl.)
14. Pinskaya, M. A. Portfolio: Opportunities and Current Challenges. Education Management: Theory and Practice, no. 2, pp. 79–92, 2011. (In Rus.)
15. Chaykina, Zh. V., Avdonina, D. S., Bockkareva, Yu. V., Lukina, O. A. Thematic portfolio as a means of assessing educational achievements and organizing independent work of students in technology lessons. World of science: internet- zhurn., 2017. Web. 10.04.2023. <https://mir-nauki.com/PDF/68PDMN517.pdf> (In Rus.)

Information about the author

Ershova Daria E., Candidate of Cultural Studies, Herzen State Pedagogical University of Russia (48, Moika river embankment, St. Petersburg, 191186, Russia); iskysstvo123@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0001-6621-2231>.

For citation

Ershova D. E. Modern Approaches to Assessing the Results of Teaching Children the Fine Arts in the System of Additional Education // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2023. Vol. 18, no. 3. P. 59–69. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-3-59-69.

***Received: April 10 2022; approved after reviewing May 12 2023;
accepted for publication May 14 2023.***

Научная статья

УДК 378.016

DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-3-70-80

Case-study в оценке и развитии психологической компетентности преподавателей среднего профессионального образования (на примере медицинских образовательных учреждений)

Лариса Владимировна Скорова¹, Наталья Николаевна Дьякова²

¹Иркутский государственный университет, г. Иркутск, Россия

²Тайшетский медицинский техникум, г. Тайшет, Россия

¹larisa.skorova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7849-8625>

²natalya.dyakova1@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0000-6267-1596>

Актуальность исследования психологической компетентности преподавателей среднего профессионального образования определяется спецификой педагогического коллектива среднего профессионального образования учреждений медицинского профиля (преподаватели – специалисты-практики – медицинские работники); ролью преподавателя в формировании психологической культуры у студентов – будущих медицинских работников; повышенным вниманием к психологическому сопровождению образовательной среды; возрастанием значимости управления развитием профессиональной компетентности педагога. Новизна исследования заключается в результатах использования метода case-study для диагностики и развития психологической компетентности у преподавателей среднего профессионального образования медицинских учреждений. Мы исходили из предложения, что анализ реально описанных ситуаций учебного и внеучебного взаимодействия будет способствовать развитию психологической компетентности преподавателей медицинских колледжей. С этой целью были задействованы: разработанные нами кейс-ситуации с вопросами и заданиями, метод контент-анализ для оценки выполнения кейсов, метод экспертной оценки для обеспечения валидности кейсов, количественный метод (коэффициент Яниса), формирующий эксперимент. Результаты проведенного исследования позволили сформулировать следующие выводы: 1) кейс-ситуации могут быть использованы для изучения психологической компетентности преподавателей среднего профессионального образования; 2) выраженность компонентов психологической компетентности у преподавателей среднего профессионального образования проявляется неоднозначно: умения, обеспечивающие понимание эмоционального состояния других и управление своими эмоциями, представлены названием эмоций напряжения и самооценочных эмоций (без обоснования); умения, обеспечивающие понимание разных способов решения проблем, не выявлены (называемые способы являются типичными для всех ситуаций и повторяют действия, описанные в кейсе); действия, обеспечивающие решение проблемы, выражены у пятой части преподавателей, имеющих опыт в конструктивном решении проблем; 3) разработанная система мероприятий, направленная на развитие психологической компетентности, предусматривает использование игровой технологии: совместная организация решений кейс-ситуаций командами преподавателей и студентов позволяет увидеть разнообразные способы решения проблем взаимодействия и обеспечивает развитие необходимых умений. Полученные результаты могут быть задействованы при корпоративном обучении в рамках программ повышения квалификации.

Ключевые слова: психологическая компетентность, преподаватель, среднее профессиональное образование, метод case-study, кейс-ситуации

Original article

**Case-Study in the Assessment and Development
of Psychological Competence of Teachers
of Secondary Vocational Education (on the example of medical educational institutions)****Larisa V. Skorova¹, Natalia N. Dyakova²**¹*Irkutsk State University, Irkutsk, Russia*²*Taishet medical school, Taishet, Russia*¹larisa.skorova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7849-8625>²natalya.dyakova1@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0000-6267-1596>

The relevance of the study of the psychological competence of teachers of secondary vocational education is determined by the specifics of the teaching staff of secondary vocational education of medical institutions: teachers – practitioners – medical workers; the role of the teacher in the formation of psychological culture among students – future medical workers; increased attention to the psychological support of the educational environment; an increase in the importance of managing the development of a teacher's professional competence. The novelty of the study is determined by the use of the case-study method for the diagnosis and development of psychological competence among teachers of secondary vocational education in medical institutions. We proceeded from the suggestion that the analysis of actually described situations of educational and extracurricular interaction will contribute to the development of the psychological competence of teachers of medical colleges. For this purpose, we used: case situations with questions and tasks developed by us, a content analysis method for evaluating the implementation of cases, an expert evaluation method for ensuring the validity of cases, a quantitative method (Janis coefficient) that forms an experiment. The results of the study have made it possible to formulate the following conclusions: 1) case situations can be used to study the psychological competence of teachers of secondary vocational education; 2) the severity of the components of psychological competence among teachers of secondary vocational education is presented as follows: skills that ensure understanding of the emotional state of others and managing their emotions are represented by naming emotions of tension and self-evaluative emotions (without justification); skills that provide an understanding of different ways of solving problems have not been identified (the named methods are typical for all situations and repeat the actions described in the case); actions that provide a solution to the problem are expressed by a fifth of the teachers who have experience in constructive problem solving. The developed system of activities aimed at the development of psychological competence provides for the use of game technology: the joint organization of solutions to case situations by teams of teachers and students allows you to see a variety of ways to solve interaction problems and ensures the development of the necessary skills. The results obtained can be used in corporate training as part of advanced training programs.

Keywords: psychological competence, teacher, secondary vocational education, case-study method, case situations

Введение. Психологическая компетентность преподавателя предполагает, прежде всего, использование психологических знаний и умений в работе с обучающимися: видеть за поведением особенности когнитивной, эмоционально-волевой сфер, способности, характерологические особенности; управлять развитием личности; ориентироваться и давать психологическую оценку ситуациям взаимодействия и выбирать оптимальные способы в отношениях и общении. Кроме того, психологическая компетентность предусматривает использование собственного успешного прошлого опыта, опыта коллег для решения задач педагогической деятельности, а также навыков проектирования и сопровождения индивидуального развития студента, оказания психолого-педагогической поддержки студенту в сложные периоды его жизни.

Актуальность исследования психологической компетентности преподавателей среднего профессионального образования определяется, во-первых, спецификой педагогического коллектива среднего профессионального образования медицинского профиля: преподаватели – специалисты-практики – медицинские работники, не имеющие специального психолого-психологического образования: учебные дисциплины по психологии входили в учебные планы при получении ими образования, однако опыта практического использования психологических знаний и умений у них крайне недостаточно; во-вторых, ролью преподавателя в формировании психологической культуры у студентов; в-третьих, небольшим количеством исследований, посвящённых психологической культуре педагогических работников учреж-

дений среднего профессионального образования медицинского профиля; и, наконец, повышенным вниманием к психологическому сопровождению образовательной среды с целью создания комфортных и безопасных условий для психологического благополучия обучающихся и их качественной подготовки. Кроме того, возрастает значимость управления развитием профессиональной компетентности педагога, оказания ему консультационной помощи и поддержки, что обусловлено развитием современного среднего профессионального образования, требующей от педагогов гибкого реагирования на изменяющиеся образовательные запросы студентов и требования работодателей [1]. Заметим, что психологическое благополучие обучающихся связано с уровнем развития психологической компетентности преподавателя среднего профессионального образования.

К проблеме психологической компетентности педагогов в последние годы усилился интерес. Психологическая компетентность рассматривается одним из компонентов профессиональной компетентности педагога [2]. Н. В. Андроновой предложена концептуальная модель психологической компетентности учителя. В рамках данного исследования заслуживают особого внимания два её положения – это представления: 1) о психологической компетентности как личностного инструмента специалиста, который обеспечивает эффективное выполнение профессиональной деятельности; 2) об опосредствовании психологической компетентности содержанием профессиональной деятельности [2]. Е. А. Ковалевой обосновывается влияние психологической компетентности на развитие профессиональной деятельности педагогов [3]. И. А. Ганичевой, Э. Г. Патрикеевой установлены параметры профессиональной компетентности, способствующие повышению уровня психологических знаний педагогов – принятие обучающегося, психоэмоциональное состояние, самовосприятие, стиль преподавания, уровень субъективного контроля, определены направления развития компонентов психологической компетентности – стабилизация психоэмоционального педагогов, развитие самопрятия, совершенствование индивидуального стиля педагогической деятельности и повышение уровня субъективного контроля педагогов [4]. В психолого-педагогической литературе описаны детерминанты и условия разви-

тия психологической компетентности в системе общего [5; 6], дополнительного [6; 7] и профессионального образования [1; 4; 8] представителей различных профилей; определены содержание и структура профессиональной психологической компетентности. Так, А. Д. Алферов, представил её через совокупность знаний и умений, которыми должен обладать психологически компетентный учитель [9]; Н. Н. Плотнокова в структуре психологической компетентности преподавателя выделила три компонента: когнитивный, аффективный, конативный [8]; Н. В. Андронova – интеллектуальный (психологические знания и психологическое мышление), практический (психологические умения и навыки) [2].

В рамках данного исследования особый интерес представляют публикации, посвящённые проблеме развития психологической компетентности представителей медицинского профессионального образования. Значимость формирования и развития психологической компетентности у специалистов медицинского профиля обосновывают Н. В. Копылова и Ю. В. Михайлюк [10]. Детерминанты формирования эмоционально-психологической компетентности как условия успешной профессиональной деятельности медицинских работников исследуют Г. В. Акименко, А. М. Селедцов, Ю. Ю. Кирина, А. С. Яковлев [11]. Констатируется необходимость разработки моделей формирования профессиональных компетенций, психологического обоснования программ преподавания по дисциплинам профессионального цикла на основе исследования структуры психологической компетентности успешного профессионала [Там же]. Соглашаясь с позициями авторов, полагаем, что развитие психологической компетентности у студентов не будет эффективным без обладания ею преподавателями, которые во время учебного и внеучебного взаимодействия, решая различные ситуации, на личном примере способствуют формированию психологической компетентности у студентов и созданию тем самым условий для профессионального становления. Безусловно это требует от преподавателя способности к рефлексии, способности обучать рефлексии [12] и навыков конструктивного взаимодействия.

В связи с этим важным вопросом остаётся развитие психологической компетентности педагогов. В психолого-педагогической литературе описаны различные методы

развития психологической компетентности: а) тьюторское сопровождение педагогов, которое осуществляется в процессе самообразования педагога, при повышении квалификации и при возникающих проблемах в организации образовательного процесса [7]; б) психологическая мастерская организуется для определения зоны развития педагогов, оказания им помощи в овладении новыми знаниями, новым опытом, навыками и приёмами эффективного взаимодействия в разных социальных ситуациях, в определении личностных особенностей участников коммуникации, их эмоционального состояния, выборе необходимой стратегии поведения посредством участия педагогов в «круглых столах», семинарах, ролевых играх, тренинговых занятиях, групповых консультациях, совместного обсуждения проблем, дискуссии и пр. [13]; в) «школа педагогического мастерства», направленная на удовлетворение потребности преподавателей в непрерывном профессиональном образовании, организацию психолого-педагогической, методологической и методической поддержки процесса преподавания; внедрение эффективных образовательных и воспитательных технологий, обобщение опыта, внедрение новых техник взаимодействия в образовательный процесс, активизацию процесса сотрудничества, повышение творческого потенциала каждого педагога [14]; г) научно-методическая работа (лектории, курсы, тренинги) направлена на выявление состояния проблемы формирования психолого-педагогической культуры педагога, раскрытие содержания понятия «психологической культура», разработку представлений об условиях формирования психологической культуры педагога [5]; д) самообразование в онлайн формате в виде обучающих мероприятий (видеоконференции, онлайн-семинары, вебинары, электронные библиотеки и т. д. [15]; е) case-study – метод получения новых знаний, навыков при анализе конкретной ситуации, определение проблем и поиск эффективных решений для разрешения ситуаций [16–18].

Полагаем, что эффективным способом диагностики и развития психологической компетентности будет использование в педагогической деятельности таких образовательных приёмов, которые были бы максимально близки к ситуациям, встречающимся или возможным в реальной практической деятельности. В процессе развития пси-

холого-педагогических профессиональных компетенций может стать так называемый задачный подход, который в англоязычных публикациях получил название метода case-study [19–21]. Кейс-задания используют в качестве одного из инструментов оценки профессиональной компетенции педагогов [15; 19; 20]. Различают несколько видов кейсов: практический (отражают реальные случаи), обучающие (отрабатываются навыки), научно-исследовательский (привлекают к исследовательской деятельности). В данном исследовании использовались практические кейсы, структурированные под содержание психологической компетентности, рассматриваемое нами как совокупность умений, обеспечивающих понимание эмоционального состояния других и управление своими эмоциями, умений, обеспечивающих понимание разных способов решения проблем и действий, обеспечивающих решение проблем.

Методология и методы исследования.

Методологической основой исследования явились основные принципы отечественной психологии, в том числе личностный принцип, основные положения которого сформулированы С. Л. Рубинштейном. Кроме того, мы опирались на представления о психологической культуре личности И. В. Дубровиной [22], структуре психологической компетентности А. Д. Алферова [9] и о личностно-профессиональном развитии субъектов образования Л. М. Митиной [23].

Методами изучения и развития психологической компетентности явились: а) теоретические методы, предполагающие теоретическое обобщения, которые обеспечили возможность рассматривать case-study как инструмент диагностики и развития психологической компетентности у педагогов; б) кейс-метод, обладающий диагностическим ресурсом [24]: нами было разработано более 20 кейс-ситуаций, описывающих реальные ситуации взаимодействия преподавателей и студентов в учебной и внеучебной деятельности; в) контент-анализ для оценки выполнения кейсов; г) количественный метод с использованием коэффициента Яниса для определения доминирующей оценки педагогами – положительная, нейтральная, отрицательная – ситуаций, представленных в кейсах; д) метод экспертной оценки использовался для обеспечения валидности кейсов; е) формирующий эксперимент, на-

правленный на развитие психологической компетентности посредством предъявления кейсов, их анализа и последующей выработки решения.

Исследование проводилось в течение 2022–2023 учебного года. Общий объём выборки составил 51 человек – преподавателей медицинских колледжей региона в возрасте от 26 до 68 лет.

Результаты исследования и их обсуждение. Данное исследование направлено на изучение психологической компетентности и её развитие у преподавателей среднего профессионального образования медицинского профиля. Основными задачами были разработка кейс-ситуаций в соответствии со структурными компонентами психологической компетентности, их экспертная оценка, изучение и развития психологической компетентности у преподавателей медицинских учреждений среднего профессионального образования. Мы исходили из предположения о том, что кейс является эффективным средством диагностики и развития психологической компетентности, поскольку содержит описание реальной ситуации взаимодействия субъектов образования. С этой целью на первом этапе исследования нами были разработаны кейс-ситуации. В основу кейсов были положены реальные ситуации взаимодействия преподавателей и студентов медицинского колледжа в учебной и внеучебной деятельности, исходя из структуры психологической компетентности. Приведём содержание ситуаций некоторых кейсов: 1. За 7 минут до окончания занятия преподаватель вызывает к доске Сергея. Он должен, используя алгоритм, изученный на занятии, составить программу. Прозвенел звонок. Преподаватель закончил занятие и попросил всех выйти из класса, а Сергея остаться и выполнить задание. Но студенты не уходят, а обступают Сергея, который стоит у доски, и говорят при этом: «Да ты что, совсем тупой?», «Здесь же совсем элементарно» и т. д. В результате это начинает раздражать Сергея, и он просит преподавателя, что бы он попросил выйти из аудитории оставшихся студентов. Но преподаватель подходит к доске и говорит: «Ну что же, ты, Сережа даже простую программу не можешь правильно составить?». Студенты начинают смеяться, а Сергей – выбегает из аудитории. 2. На перемене в аудитории Кирилл и Мария громко спорят. Проходящий мимо преподаватель

выяснил, что юноша разбил новый телефон девушки. Кирилл уверяет, что это вышло случайно, а Мария требует деньги за разбитую вещь или же новый телефон. Преподаватель отчитал девушку за то, что она принесла в колледж дорогую вещь, дала её однокласснику, а теперь его же и обвиняет. Кирилл молча стоял рядом, ему было неудобно, что Машу обвиняли в произошедшем. Но преподавателю он возразить не мог. 3. На практическом занятии преподаватель просит, тянущего руку студента, объяснить выполненное задание. Юноша начинает говорить, но при этом волнуется и начинает заикаться, и, чем больше он волнуется, тем сильнее заикается. Чтоб как-то справиться с волнением, студент замокает, возникает пауза. Преподаватель ждёт некоторое время, наблюдая за попытками студента преодолеть первое слово, а затем начинает кричать, что он, наверняка, опять не сделал домашнее задание, что ему такое отношение к его занятиям надоело и он, скорее всего, будет ставить об этом в известность руководство учреждения. В подгруппе кто-то начинает посмеиваться, кто-то опускает глаза. Юноша пытается дальше продолжить объяснение алгоритма выполнения задания. Потом замолкает и тихо плачет. Прозвенел звонок, преподаватель закончил занятие и вышел из аудитории, так и не дослушав до конца объяснения студента.

Задания направлены на оценку компонентов психологической компетентности преподавателей посредством выявления отношения педагога к студентам, к коллегам в конфликтных ситуациях, определения эмоций, которые они испытывают при общении, распознавания отношений студентов друг к другу.

Каждая ситуация сопровождалась заданиями и вопросами (ко всем ситуациям вопросы были однотипными):

1. Определите эмоции, которые в данной ситуации переживает(ют) студент(ы).
2. Определите эмоции, которые в данной ситуации переживает преподаватель.
3. Предложите оптимальные, на Ваш взгляд, способы взаимодействия со студентом(ами). Если бы Вы оказались в данной ситуации, то какими бы были Ваши действия?
4. Дайте оценку действий преподавателя. Если бы к Вам пришёл преподаватель – участник ситуации, и рассказал о случившемся, что бы Вы ему сказали?

5. Предложите оптимальные, на Ваш взгляд, способы Вашего взаимодействия со студенческой группой для решения проблемы?

6. Определите, какие умения необходимо формировать у преподавателя для решения проблемы.

7. Определите, кто из участников ситуации нуждается в поддержке и предложите варианты помощи.

Экспертная оценка кейсов осуществлялась студентами-бакалаврами, обучающимися на выпускном курсе направления «психолого-педагогическое образование» ($n = 16$): $V = 0,73$, внутренняя согласованность $r = 0,81$. Таким образом значение надёжности позволяет использовать кейс-ситуации для изучения психологической компетентности у преподавателей среднего профессионального образования.

Кроме того, на этом же этапе были составлены: а) классификатор, который включал категории анализа, соответствующие компонентам психологической компетентности: выбор категорий контент-анализа основывался на анализе понятий и умений, характеризующих психологическую компетентность преподавателя: умения, обеспечивающие понимание эмоциональных состояний других и управление своими эмоциями, умения, обеспечивающие понимание психологических способов решения представленной в кейсе проблемы, и действия, обеспечивающие её решение; б) регистрационная карточка для фиксации количества единиц счёта по соответствующим единицам анализа. По каждому умению/действию были сформулированы единицы анализа. Для кодировки материала использовались параметры: 1 – если в ответе присутствовало упоминание понятия или его синонима и 0 – если отсутствовало. Частота единиц распределялась по положительным, отрицательным и нейтральным суждениям, аргументам, оценкам, преобладающим в текстовых фрагментах преподавателей. Нами было рассмотрено 10 смысловых единиц, определяющих психологическую компетентность преподавателей, и для каждой единицы выявлялась частота упоминаний и удельный вес. Текст, который содержал ответ на задание и вопрос к кейсу, представлял собой количественную единицу счёта. Неинформативные текстовые фрагменты были исключены (в высказываниях респондентов не прослеживались

выделенные нами единицы): не зафиксированы были слова, суждения, характеризующие «взаимодействие с администрацией», поэтому данная единица была исключена из дальнейшего анализа.

На *втором этапе исследования* преподавателям колледжей были предложены для решения кейс-задания, производился контент-анализ, рассчитывалось значение коэффициента Яниса для установления соотношения оценок по выделенным категориям. Результаты исследования представлены в таблице.

Наибольшее количество слов, имеющих отношение к компонентам психологической компетентности и, соответственно, наибольший удельный вес (64,2 %) получила категория «Умения, обеспечивающие понимание эмоциональных состояний других и управление своими эмоциями». Были зафиксированы преобладание отрицательных оценок и суждений у преподавателей. При оценке эмоционального состояния студента преподаватели чаще (47 %) называют эмоции напряжения (гнев, злость, ярость), 19 % респондентов отметили самооценочные эмоции (стыд, вина, растерянность). 34 % преподавателей не называли эмоции, а описывали либо особенности участников ситуации, либо давали оценочные суждения.

При оценке эмоционального состояния преподавателя (какие эмоции переживает преподаватель), по всем ситуациям были зафиксированы слова, характеризующие проявление эмоций раздражения (гнев, ярость, досада, злость, раздражение). 25 % респондентов называют эмоции, 27 % – нет, 48 % – называют эмоции, не соответствующие ситуации, это может указывать на то, что преподаватели не распознают эмоции «своих коллег». При этом верно оценивают собственные эмоции («если бы они находились в этой ситуации») 23 % педагогов. В ответах педагогов преобладали следующие фразы: обучающийся специально выводит преподавателя; обучающийся не должен так делать; преподавателю не стоит вмешиваться, ребята сами разберутся; преподаватель всё делает правильно и т. д. Это может свидетельствовать о непонимании эмоциональных состояний участников ситуации. Результаты контент-анализа свидетельствуют о недостаточно выраженном умении понимать собственные эмоциональные состояния и состояния студентов и коллег.

Категории контент-анализа психологической компетентности преподавателя профессионального образования

Категории контент-анализа	Единицы анализа	Коэффициент Яниса (С)
Умения, обеспечивающие понимание эмоциональных состояний других и управление своими эмоциями	Оценка эмоционального состояния студента – участника ситуации	-0,48
	Оценка эмоционального состояния преподавателя – участника ситуации	-0,43
	Оценка собственного эмоционального состояния	-0,25
Умения, обеспечивающие понимание способов решения проблемы	Оценка действий преподавателя – участника ситуации	-0,16
	Оценка действий студента – участника ситуации	–
	Оценка взаимодействия преподаватель – студент в представленной ситуации	–
Действия, обеспечивающие решение проблемы	Наличие рекомендаций конструктивного взаимодействия преподаватель – студент в представленной ситуации	0,32
	Наличие рекомендаций конструктивного взаимодействия преподаватель – преподаватель в представленной ситуации	–
	Наличие приёмов, способов решения проблемы в представленной ситуации	0,21
	Наличие ориентации преподавателя на работу со студентом в представленной ситуации	–

При оценке действий педагогов, если бы он сам оказался в данной ситуации, во всех ситуациях 45 % преподавателей не смогли назвать действия, которые они могли бы применить (отмечали, что поступили также) и 20 % указали верные действия (успокоить, поддержать, дать возможность ответить на вопрос, позаниматься в спокойной обстановке). При оценке действий преподавателя, характеризующих взаимодействие в диаде «преподаватель – студент», наличие приёмов и способов решения проблемы 30 % респондентов написали: обратиться к психологу, необходимо выслушать студента, поговорить вне аудитории, поработать со студентом индивидуально, проявлять профессиональную этику, посоветовала быть терпимее, сдержаннее. 27 % не находили правильных слов или указывали: не вмешиваться в ситуацию, не отвечать на посторонние вопросы, надо сгладить конфликт, но без конкретных действий. При намерении использовать группу для конструктивного решения ситуации 37 % преподавателей не намерены этим воспользоваться, 35 % – предлагали свои варианты (просьба помощи группы студенту, проявлять корректное отношение к студентам, быть терпимее). Основное умение, которое необходимо формировать у преподавателя, большинство называло – быть стрессоустойчивым, лишь пятая часть называла умение разрешать конфликты и умение реагировать на «провокации» студентов. При ответе на вопрос о вариантах помощи участникам си-

туации, преподаватели дублировали свои ответы при назывании своих действий (обратиться к психологу, необходимо выслушать студента, поговорить вне аудитории, поработать со студентом индивидуально).

Таким образом, анализ решений кейс-ситуаций показал, что умения и действия, определяющие содержание психологической компетентности, недостаточно представлены у преподавателей среднего профессионального образования. Это позволяет прогнозировать психологическое неблагополучие участников образовательных отношений и ставит задачу развития психологической компетентности у преподавателей.

1. На *третьем этапе исследования*, исходя из опыта, представленного в научных публикациях [4; 5], и личного опыта [7] с целью развития психологической компетентности педагогов была разработана и проведена серия мероприятий «Есть проблема? Есть решение!» на основе игровой технологии, в которых принимали участие педагоги и студенты, каждые в составе своих команд. Участникам предлагались разработанные нами кейс-ситуации (по аналогии с ситуациями, использованными на первом этапе исследования), направленные на развитие навыков эффективного общения, конструктивного поведения в конфликтных и стрессовых ситуациях и навыков продуктивного взаимодействия в реальных жизненных и учебных ситуациях. Приведём примеры некоторых ситуаций: 1. Вы пришли в аудиторию зара-

нее и увидели, что двое студентов (один из них староста) исправляют в журнале оценку. Ваши действия в данной ситуации. 2. У Вас натянутые отношения с коллегой (одного группником). Причины таких отношений Вам не ясны, но Вы хотите нормализовать отношения. Ваши действия в данной ситуации. 3. Вы постоянно, на 5–10 минут опаздываете на работу (занятия). Вам регулярно делают замечания, сказав при этом, что если опоздаете ещё раз, то будут применены меры наказания. Ваши действия в данной ситуации. Каждая ситуация предполагала поиск ответов на поставленные вопросы, анализ (распознавание) эмоционального состояния участников ситуации, поиск способов решения проблем и действий, обеспечивающих решение проблем, что ориентировано на развитие умений, составляющих содержание психологической компетентности: умений обеспечивающих понимание эмоционального состояния других и управление своими эмоциями, умений, обеспечивающих понимание разных способов решения проблем и действий, обеспечивающих решение проблем.

Первоначально для участников мероприятий были подготовлены чек-листы, информационные буклеты, содержащие сведения об эмоциональных состояниях, способах управления эмоциями, конструктивного поведения в конфликте, эффективного общения, принятия решений, аргументации. Затем в течение трёх месяцев организовывались игровые ситуации с участием двух команд (по 7 человек в каждой). Некоторые ситуации предполагали «проигрывание» ролей участников предложенных ситуаций. Основные задачи, которые мы ставили перед участниками – выявить позитивные и негативные моменты в действиях/высказываниях участников ситуации, сформулировать не

менее 5 идей – вариантов действий и аргументировать одну, которая может быть оптимальной в предложенной ситуации.

Мероприятия способствовали приобретению участниками: а) опыта управлять текущими событиями, развивать отношения друг с другом, последовательно излагать точку зрения и защищать свои взгляды, вести дискуссию, выбирать из множества предложенных идей наиболее оптимальные; б) навыков конструктивного поведения в конфликте; в) умений слушать и слышать другого, понимать интересы разных сторон в конфликте; умений корректировать свои действия в соответствии с изменяющейся ситуацией; умений принятия решений и осуществление осознанного выбора. Контент-анализ решаемых педагогами ситуаций обнаружил качественно положительную динамику в объяснении ситуаций.

Заключение. В процессе исследования была проведена, во-первых, оценка умений педагогов, составляющих содержание психологической компетентности преподавателей среднего профессионального образования медицинского профиля: умений, обеспечивающих понимание эмоционального состояния других и управление своими эмоциями и умений, обеспечивающих понимание разных способов решения проблем. Кроме того, оценивались действия, обеспечивающие конструктивное решение проблемы. Результаты проведённого исследования позволили разработать серию мероприятий, предусматривающих развитие психологической компетентности посредством игровой технологии и совместной деятельности преподавателей и студентов. Полученные результаты указывают на перспективность использования стратегий обучения «с опорой на опыт коллег» и «обучение действием» в развитии психологической компетентности использовать.

Список литературы

1. Сайтбаева Э. Р., Колганова М. В. К вопросу об управлении развитием профессиональной компетентности преподавателя колледжа // Вопросы педагогики. 2018. № 3. С. 84–87.
2. Андропова Н. В. Психологическая компетентность как компонент профессиональной компетентности учителя // Вестник Мордовского университета. 2011. Т. 21, № 2. С. 166–172.
3. Ковалева Е. А. Психологическая компетентность педагога как фактор развития его профессиональной деятельности // Ученые записки ИУО РАО. 2019. № 1. С. 29–32.
4. Ганичева И. А., Патрикеева Э. Г. Изучение профессиональной психологической компетентности педагога // Высшее образование сегодня. 2019. № 11. С. 49–53. DOI: 10.25586/RNU.NET.19.11.P49.
5. Сухова О. В. Условия формирования психологической культуры учителя в современной школе // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2010. № 7. С. 238–244.
6. Хребина С. В., Зверева Р. Г. Особенности развития психологической компетентности педагогов в сфере дополнительного образования // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 75-1. С. 299–302.

7. Скорова Л. В. К вопросу о развитии психологической культуры врачей в системе дополнительного образования // Бюллетень Восточно-Сибирского научного центра Сибирского отделения Российской академии медицинских наук. 2015. № 4. С. 87–90.
8. Плотникова Н. Н. Модель психологической компетентности будущих педагогов в контексте модернизации образовательных стандартов профессионального образования // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2021. № 10. С. 16–24.
9. Алферов А. Д. Опыт и проблемы повышения психологической компетентности учителя // Вопросы психологии. 1989. № 4. С. 166–120.
10. Копылова Н. В., Михайлюк Ю. В. Психологические характеристики коммуникативной компетентности студентов медицинских специальностей // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2022. № 1. С. 84–94. DOI: 10.26456/vtsped/2022.1.084.
11. Акименко Г. В., Селедцов А. М., Кирина Ю. Ю., Яковлев А. С. Детерминанты формирования эмоционально-психологической компетентности в профессионально-личностном становлении студентов-медиков. Текст: электронный // Дневник науки. Электронный научный журнал. 2022. № 12. URL: http://www.dnevniknauki.ru/images/publications/2020/8/pedagogics/Akimenko_Seledtsov_Kirina.pdf (дата обращения 21.06.2023).
12. Эзри Г. К. К вопросу о психологической компетентности преподавателя экономики СПО // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2021. № 4-1. С. 210–214. DOI: 10.24412/2500-1000-2021-4-1-210-214.
13. Некрасова Н. Повышение социально-психологической компетентности педагогов Психологическая мастерская // Социальная педагогика в России. Научно-методический журнал. 2010. № 5. С. 39–43.
14. Аверкиева Е. Н. «Школа педагогического мастерства»: программа повышения профессионально-педагогической компетентности педагогов // Методист. 2018. № 8. С. 37–38.
15. Nur'aini R. D. Penerapan metode studi kasus Yin dalam penelitian arsitektur dan perilaku // Jurnal Teknik Sipil dan Arsitektur. 2020. Vol. 16, no. 1. P. 92–104. DOI: 10.21831/inersia.v16i1.31319.
16. Абрамова Н. С., Колдина М. И., Ваганова О. И. Кейс-технологии в профессиональном образовании // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-3. С. 11–14.
17. Голубева Н. В. Кейс-метод в оценке профессиональных и социально-психологических компетенций персонала // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2013. № 7. С. 81–92.
18. Грузкова С. Ю., Камалеева А. Р. Кейс-метод: история разработки и использования метода в образовании. Текст: электронный // Современные исследования социальных проблем. 2013. № 6. <https://cyberleninka.ru/article/n/keys-metod-istoriya-razrabotki-i-ispolzovaniya-metoda-v-obrazovanii?ysclid=lm5l9oqq3116005684> (дата обращения: 21.05.23). DOI: 10.12731/2218-7405-2013-6-24.
19. Yin R. K. Case study research: design and methods. 5th ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2014. 282 p.
20. Guetterman T. C., Fetters M. D. Two methodological approaches to the integration of mixed methods and case study designs: a systematic review // American Behavioral Scientist. 2018. Vol. 62, no. 7. P. 900–918. DOI: 10.1177/0002764218772641.
21. Onghena P., Maes B., Heyvaert M. Mixed methods single case research: state of the art and future directions // Journal of Mixed Methods Research. 2019. Vol. 13, no. 4. P. 461–480. DOI: 10.1177/1558689818789530.
22. Дубровина И. В. Психологическая культура личности // Развитие личности. 2011. № 4. С. 59–77.
23. Митина Л. М. Личностно-профессиональное развитие педагога: современное осмысление и инновационная практика // Вестник практической психологии образования. 2022. Т. 19, № 2. С. 9–19.
24. Скорова Л. В., Качимская А. Ю., Якушева Ю. А. Диагностический ресурс кейс-метода в оценке готовности будущих педагогов к обеспечению психологической безопасности // Вестник Кемеровского государственного университета. 2021. Т. 23, № 2. С. 456–465. DOI: 10.21603/2078-8975-2021-23-2-456-465.

Информация об авторах

Скорова Лариса Владимировна, кандидат психологических наук; Иркутский государственный университет (664003, Россия, г. Иркутск, ул. Карла Маркса, 1); larisa.skorova@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-7849-8625>.

Дьякова Наталья Николаевна, преподаватель, Тайшетский медицинский техникум (665009, Россия г. Тайшет, ул. Горького, 7); natalya.dyakova1@gmail.com; <https://orcid.org/0009-0000-6267-1596>.

Вклад авторов в статью

Скорова Л. В. – разработка дизайна исследования, сбор эмпирического материала, анализ и интерпретация данных, создание кейсов, написание и редактирование статьи.

Дьякова Н. Н. – сбор эмпирического материала, обработка и анализ данных, создание кейсов, их апробация.

Для цитирования

Скорова Л. В., Дьякова Н. Н. Case-study в оценке и развитии психологической компетентности преподавателей среднего профессионального образования (на примере медицинских образовательных учреждений) // Учёные записки ЗабГУ. 2023. Т. 18, № 3. С. 70–80. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-3-70-80.

Статья поступила в редакцию 25.05.2023; одобрена после рецензирования 27.06.2023; принята к публикации 29.06.2023.

References

1. Saitbaeva, E. R., Kolganova, M. V. On the issue of managing the development of professional competence of a college teacher. *Issues of Pedagogy*, no. 3, pp. 84–87, 2018. (In Rus.)
2. Andronova N. V. Psychological competence as a component of teacher's professional competence. *Bulletin of Moscow*, no. 2, pp. 166–172, 2011. (In Rus.)
3. Kovaleva, E. A. Psychological competence of a teacher as a factor in the development of his professional activity. *Scholarly Notes of IUO RAO*, no. 1, pp. 29–32, 2019. (In Rus.)
4. Ganicheva, I. A., Patrikeeva, E. G. The study of professional psychological competence of a teacher. *Higher education today*, no. 11, pp. 49–53, 2019. (In Rus.)
5. Sukhova, O. V. Conditions for the formation of the psychological culture of a teacher in a modern school. *Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University*, no. 7, pp. 238–244, 2010. (In Rus.)
6. Khrebina, S. V., Zvereva R. G. Peculiarities of development of psychological competence of teachers in the field of additional education. *Problems of modern teacher education*, no. 75–1, pp. 299–302, 2022. (In Rus.)
7. Skorova, L. V. On the development of the psychological culture of doctors in the system of additional education. *Bulletin of the East Siberian Scientific Center of the Siberian Branch of the Russian Academy of Medical Sciences*, no. 4, pp. 87–90, 2015. (In Rus.)
8. Plotnikova, N. N. Model of psychological competence of future teachers in the context of modernization of educational standards of vocational education. *News of the Volgograd State Pedagogical University*, no. 10, pp. 16–24, 2021. (In Rus.)
9. Alferov, A. D. Experience and problems of improving the psychological competence of a teacher. *Questions of psychology*, no. 4, pp. 166–120, 1989. (In Rus.)
10. Kopylova, N. V., Mikhailyuk, Yu. V. Psychological characteristics of communicative competence of students of medical specialties. *Bulletin of the Tver State University*, no. 1, pp. 84–94, 2022. (In Rus.)
11. Akimenko, G. V., Seledtsov, A. M., Kirina. Yu. Yu., Yakovlev A. S. Determinants of the emotional and psychological competence formation in the professional and personal development of medical students. *science diary*, no. 12, 2022. Web. 20.05.2023. URL: http://www.dnevnikaui.ru/images/publications/2020/8/pedagogics/Akimenko_Seledtsov_Kirina.pdf (In Rus.)
12. Ezri, G. K. Determinants of the emotional and psychological competence formation in the professional and personal development of medical students. *International Journal of the Humanities and Natural Sciences*, no. 4–1, pp. 210–214, 2021. (In Rus.)
13. Nekrasova, N. Improving the socio-psychological competence of teachers Psychological workshop. *Social Pedagogy in Russia. Scientific and methodical journal*, no. 5, pp. 39–43, 2010. (In Rus.)
14. Averkieva, E. N. «School of pedagogical excellence»: a program to improve the professional and pedagogical competence of teachers. *Methodist*, no. 8, pp. 37–38, 2018. (In Rus.)
15. Nur'aini, R. D. Application of the Yin case study method in architectural and behavioral research. *Journal of Civil and Architectural Engineering*, no. 1, pp. 92–104, 2020. (In Engl.)
16. Abramova, N. S., Koldina, M. I., Vaganova, O. I. Case technologies in vocational education. *Problems of modern pedagogical education*, no. 58–3, pp. 11–14, 2018. (In Rus.)
17. Golubeva, N. V. Case method in assessing the professional and socio-psychological competencies of personnel. *Bulletin of the Moscow State Linguistic University*, no. 7, pp. 81–92, 2013. (In Rus.)
18. Gruzkova, S. Yu., Kamaleeva, A. R. Case method: the history of the development and use of the method in education. *Modern studies of social problems*, no. 6, 2013. <https://doi.org/10.12731/2218-7405-2013-6-24>. (In Rus.)
19. Yin, R. K. *Case study research: design and methods*. 5th ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2014. (In Engl.)
20. Guetterman, T. C., Fetters M. D. Two methodological approaches to the integration of mixed methods and case study designs: a systematic review. *American Behavioral Scientist*, no. 7, pp. 900–918, 2018. (In Engl.)
21. Onghena, P., Maes, B., Heyvaert, M. Mixed methods single case research: state of the art and future directions. *Journal of Mixed Methods Research*, no. 4, pp. 461–480, 2019. (In Engl.)

22. Dubrovina, I. V. Psychological culture of personality. Personal development, no. 4, pp. 59–77, 2011. (In Rus.)

23. Mitina, L. M. Personal and professional development of a teacher: modern understanding and innovative practice. Bulletin of practical psychology of education, no. 2, pp. 9–19, 2022. (In Rus.)

24. Skorova, L. V., Kachinskaya, A. Yu., Yakusheva, Yu. A. Diagnostic resource of the case method in assessing the readiness of future teachers to ensure psychological safety. Bulletin of the Kemerovo State University, no. 2, pp. 456–465, 2021. (In Rus.)

Information about authors

Skorova Larisa V., Candidate of Psychology, Irkutsk State University (1, Karl Marx str., Irkutsk, 664003, Russia); larisa.skorova@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-7849-8625>.

Dyakova Natalia N. Teacher, Taishet Medical School (7, Gorkogo str., Taishet, 665009, Russia); natalya.dyakova1@gmail.com; <https://orcid.org/0009-0000-6267-1596>.

Contribution of authors to the article

Skorova L. V. – research design development, collection of empirical material, analysis and generalization of materials, creation of case studies, article writing and editing.

Dyakova N. N. – collection of empirical material, data processing and analysis, creation of cases, their approbation.

For citation

Skorova L. V., Dyakova N. N. Case-Study in the Assessment and Development of Psychological Competence of Teachers of Secondary Vocational Education (on the example of medical educational institutions) // Scholarly Notes of Transbaikalian State University. 2023. Vol. 18, no. 3. P. 70–80. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-3-70-80.

**Received: May 25 2022; approved after reviewing June 27 2023;
accepted for publication June 29 2023.**

Научная статья

УДК 37.015.31

DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-3-81-91

Психологическая безопасность школьников с разным стилем семейного воспитания

Анна Юрьевна Качимская

Иркутский государственный университет; г. Иркутск, Россия

max115221@list.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1227-5063>

В статье раскрываются вопросы значения семьи и семейного воспитания в обеспечении психологической безопасности школьников в межличностном взаимодействии с педагогами. Своевременность и востребованность такой постановки проблемы обусловлена противоречием между недостаточной психологической компетентностью родителей в вопросах формирования у ребёнка соответствующих умений и потребностью личности школьника в переживании психологического комфорта и безопасности в ситуациях школьного взаимодействия. Целью исследования является изучение стиля семейного воспитания, при котором подростки переживают высокий субъективный уровень психологического насилия во взаимодействии с педагогами. Для этого были использованы: бланковый опросник, состоящий из трёх блоков, измеряющих профессиональные характеристики педагога, его личностные качества и отношение педагога к подросткам; методика Э. Г. Эйдемиллера и Юстицкиса. Исследование проводилось на протяжении нескольких лет и включало в себя два эмпирических этапа: на первом осуществлялась оценка субъективного переживания подростками психологической безопасности во взаимодействии с педагогами на уроках, включающая в себя трёхкомпонентный подход – учитель как профессионал; учитель как личность и отношение учителя к ученику (коммуникативное взаимодействие); во втором этапе исследования приняли участие родители только тех школьников, которые переживают психологическое насилие во взаимодействии с педагогами с целью определения стиля семейного воспитания. Сравнительный анализ полученных данных позволил резюмировать, что наиболее часто встречаются у данной категории школьников три сочетания: 1) гиперопека с повышенным уровнем требований-запретов; 2) гиперопека с минимальностью санкций-наказаний; 3) неустойчивый стиль семейного воспитания. Каждый из этих стилей создает в семье психолого-педагогические условия, препятствующие формированию в структуре личностных ресурсов ребёнка компетенций, необходимых для обеспечения комфортных и психологически безопасных ситуаций межличностного взаимодействия с педагогом. Полученные данные выводят на идею целенаправленного использования семейного ресурса для формирования в личности ребёнка моделей приспособления к различным ситуациям школьного взаимодействия, в первую очередь, к ситуациям психологического дискомфорта и насилия во взаимодействии с педагогами.

Ключевые слова: психологическая безопасность личности, психологическое насилие, психологические угрозы в образовании, стиль семейного воспитания, ресурсы семьи, модели психологически безопасного поведения, образовательные отношения

Original article

Psychological Safety of Schoolchildren with Different Style Family Education

Anna Yu. Kachimskaya

Irkutsk State University, Irkutsk, Russia

max115221@list.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1227-5063>

The article reveals the issues of the importance of the family and family education in ensuring the psychological safety of schoolchildren in interpersonal interaction with teachers. The timeliness and relevance of such a formulation of the problem is due to the contradiction between the lack of psychological competence of parents in the formation of appropriate skills in the child and the need of the student's personality to experience psychological comfort and safety in situations of school interaction. The aim of the research is to study the style of family education, in which adolescents experience a high subjective level of psychological violence in interaction with teachers. To do this, we used a blank questionnaire, consisting of three blocks that measure the professional characteristics of the teacher, his personal qualities and the teacher's attitude

© Качимская А. Ю., 2023

towards adolescents; E. G. Eidemiller and Justickis. The study has been conducted over several years and included two empirical stages: at the first stage, the subjective experience of psychological safety by adolescents was assessed in interaction with teachers in the classroom, which included a three-component approach – the teacher as a professional; the teacher as a personality and the attitude of the teacher to the student (communicative interaction); At the second stage of the study, parents of only those schoolchildren who experience psychological violence in cooperation with teachers took part in order to determine the style of family education. A comparative analysis of the data obtained allowed us to conclude that three combinations are most often found in this category of schoolchildren: overprotection with an increased level of requirements-prohibitions; hyper-custody with a minimum of sanctions-punishments and an unstable style of family education. Each of these styles creates psychological and pedagogical conditions in the family that prevent the formation in the structure of the child's personal resources of the competencies necessary to ensure comfortable and psychologically safe situations of interpersonal interaction with the teacher. The data obtained lead to the idea of the family resource purposeful use for the formation in the child's personality of adaptation models to various situations of school interaction, primarily to situations of psychological discomfort and violence in interaction with teachers.

Keywords: psychological security of the individual, psychological violence, psychological threats in education, style of family education, family resources, models of psychologically safe behavior, educational relations

Введение. Традиционно на протяжении ряда десятилетий семейная система понимается как определённый ресурс развития личности. В психологических, педагогических, философских и социологических исследованиях при изучении роли семьи в формировании и развитии личности и ребёнка и взрослого акцентируются особенности тех детско-родительских отношений, которые складываются в семейной системе. В ней создаётся социально-психологическая среда, в фундаменте которой лежит родительская поддержка и модель взаимодействия с ребёнком. Именно в семье ребёнок получает первичный опыт взаимоотношений с другими людьми и миром в целом. Так, у ребёнка складываются паттерны поведения, имитирующие поведение взрослого.

Исследованию особенностей влияния родительских воспитательных усилий на личность и поведение ребёнка посвящено большое количество работ. В них представлены подходы, характеризующие семейную систему в понятиях: стиль семейного воспитания; характер взаимодействия; родительское отношение; родительская позиция.

Частные вопросы изучения влияния семьи на личность ребёнка рассматриваются в работах А. М. Прихожан и Н. Н. Толстых, раскрывающих роль материнской депривации как мощного деструктивного фактора. В этом же ключе понимается патологическое влияние материнской депривации в исследовании И. А. Бусыгиной, характеризующей четыре уровня нарушений в личности ребёнка: социальный, эмоциональный, когнитивный и сенсорный, что дестабилизирует целостную систему взаимоотношений

ребёнка с самим собой и другими людьми [1]. Роль отца как субъекта семейных отношений, расширяющего диапазон вариантов поведения, рассматривается в работах А. Я. Варга и др. Влияние отцовского воспитания анализирует А. В. Князева и приходит к убеждению в том, что отцовское отношение к ребёнку отлично от материнского большей выраженностью социального характера [2].

Анализ содержания исследований по обсуждаемой проблеме приводит к заключению о том, что при отсутствии единого общепринятого понимания влияния семьи на формирование личности ребёнка, примате авторских интерпретаций, основной массив работ в качестве результирующей идеи формулируют мысль о роли семьи в создании условий обеспечения психологической безопасности ребёнка.

Так, в частности, Т. В. Брагина, А. Я. Варга, В. А. Смехова, Т. В. Рыцарева [3] понимают родительскую позицию, складывающуюся в каждой конкретной семье как совокупность: понимания ребёнка (когнитивная составляющая), стиль общения с ним (коммуникативная составляющая) и эмоциональное отношение к ребёнку (эмоциональная составляющая), что создаёт основу для психологического благополучия ребёнка или отсутствия такового. Ведущие семейные компоненты психологической безопасности ребёнка характеризуют Н. Н. Васягина и А. А. Пита [4]. В их число включены удовлетворенность ребёнка в родительской заботе и привязанности; отсутствие дефицита требований со стороны родителей; непротиворечивость требований к ребёнку; бесконфликтные отношения в се-

мье; отсутствие психологического насилия как модели семейного поведения.

Наличие в семье психологического насилия становится основой для формирования у ребёнка соответствующих моделей поведения и соотносящихся с ними паттернов поведения: неуверенность в себе; агрессия, как правило, защитного характера; невозможность самореализации, переживание несостоятельности, внутриличностный конфликт как результат искажения представлений ребёнка о собственной личности и пр.

Вопросы психологической безопасности рассматриваются в широком ряде исследований, раскрывающих подходы к пониманию феномена психологической безопасности. Так, в частности, И. А. Баева [5] описывает психологически безопасное образовательное пространство как пространство «свободное от проявления психологического насилия». Наши западные коллеги Zhang Y., Wan M. [6] говорят об особенностях проявления психологического насилия в образовательных отношениях. Компоненты феномена психологического насилия в образовательном взаимодействии описывают И. А. Баева, Е. Б. Лактионова с соавторами [7]. Изучая влияние стилей семейного воспитания, Е. И. Скрипачева [8] обнаружила связь с переживанием психологической безопасности в образовательных отношениях, а S. Pengpid, K. Peltzer [9] описали проявления психологической безопасности в образовании и семье.

Содержательную наполненность категории «психологическая безопасность личности» раскрывает в своих работах Н. С. Ефимова [10] и говорит о возможности моделирования этого процесса. Отдельные аспекты структуры психологической безопасности личности описывают А. В. Литвинова и другие [11] и конкретизируют их, изучая личности в экстремальных условиях жизнедеятельности. А. И. Красило [12] предлагает различные подходы к диагностике психологической безопасности, что, по его мнению, повысит возможность управления процессом психологической безопасности в образовательных отношениях.

В работах Y. P. Sun, J. T. Huang [13] рассмотрены факторы, обеспечивающие состояние психологической безопасности личности. Г. Г. Вербина [14] структурирует факторы психологической безопасности в определённую последовательность их формирования в условиях разных семейных и образователь-

ных систем. Работы Д. В. Малий, И. А. Юфельда содержат анализ профессиональных качеств педагога, проектирующего психологически безопасную образовательную среду [15].

Поведенческий компонент психологической безопасности описан в исследовании Y. Q. Ge [16]. Автор приходит к выводу о доминирующей значимости субъектов безопасных межличностных взаимоотношений. Способы обеспечения психологической безопасности рассмотрены M. W. Kolbe [17]. С результатами исследований зарубежных коллег согласны И. А. Баева и И. В. Кондакова [18] и уточняют их в работе с подростками, предпринимая попытки моделирования психологической безопасности для старшеклассников в школе.

Е. Б. Лактионова и соавторы [19] проводят сравнительное изучение отношения субъектов образовательных отношений к образовательной среде и формулируют мысль о связи этого отношения с психологическим благополучием личности.

Тем не менее, остаются недостаточно изученными отдельные аспекты связи особенностей семейных отношений и переживания психологической безопасности ребёнка, в том числе вне семейной системы, в ситуациях школьного взаимодействия. В психолого-педагогической практике отсутствуют данные, позволяющие выстраивать психологическую безопасность в школе, используя для этого ресурс семейного воспитания. Например, через коррекцию стиля семейного воспитания и, как следствие, вооружение личности ребёнка необходимой совокупностью умений поддерживать состояние защищённости личности в межличностных взаимоотношениях и за пределами семейной системы, в образовании.

Новым, на наш взгляд, будет подход к рассмотрению защищённости подростка в школе через моделирование такого стиля воспитания в семье, который будет способствовать формированию у ребёнка необходимых личностных характеристик. Для этого становится необходимым установление тех стилей семейного воспитания, при которых подростки переживают в межличностном взаимодействии с педагогами, субъективное психологическое насилие вследствие отсутствия у детей необходимых для поддержания защищённости личностных характеристик.

Востребованность данного исследования определяется не только имеющимся противоречием между недостаточной готовностью родителей к обеспечению психологической безопасности своему ребёнку и потребностью ребёнка в переживании психологического комфорта и благополучия в различных сферах жизнедеятельности (как базовой потребности), но и поиском форм взаимодействия с семьей как равноправным и равноответственным субъектом образовательных отношений для обеспечения психологической безопасности личности ребёнка.

Целью исследования является выяснение стиля семейного воспитания, при котором подростки переживают высокий субъективный уровень психологического насилия во взаимодействии с педагогами.

Мы предполагаем, что наиболее информативными для проводимого исследования будут: уровень родительской опеки; уровень требований, предъявляемых родителями подростку в процессе семейного воспитания; степень удовлетворения родителями потребностей подростка, а также устойчивость стиля воспитания, т. е. однотипность стиля воспитания у обоих родителей (его непротиворечивость).

В соответствии с целью и гипотезой в исследовании решались следующие задачи:

1. Анализ научных подходов к ресурсу семьи как источнику психологической безопасности ребёнка.

2. Эмпирическое изучение оценивания подростками психологической безопасности во взаимодействии с педагогами.

3. Определение стиля семейного воспитания подростков с высоким уровнем субъективного психологического насилия.

Методология и методы исследования. В основу исследовательского подхода положены идеи И. А. Баевой, описавшей структуру и компоненты психологической безопасности субъектов образовательных отношений. Понимание Е. Б. Лактионовой [20] образовательной системы как комплекса взаимосвязанных субъектных отношений, характеризующихся отсутствием психологических угроз и/или психологического насилия в межличностных взаимоотношениях. Подход к психологической безопасности в образовании как к категории, складывающейся из двух взаимосвязанных составляющих – отсутствие в образовании насильственных отношений и ресурсность образовательной

системы в обеспечении психологически безопасных условий для всех её субъектов. В тезисах Н. Н. Васягиной описывается зависимость психологической безопасности личности ребёнка от стилей воспитания в семье.

Основными методами исследования послужили теоретические методы, направленные на формулирование теоретических представлений и эмпирические, измеряющие субъективное переживание психологической безопасности школьниками и доминирующий стиль их воспитания родителями.

Наше исследование проводилось на протяжении трёх лет (2020–2023) в двух образовательных организациях г. Иркутска. В исследовании принимали участие 14–16-летние школьники в составе 2618 чел.

Исследование проводилось в два этапа.

На первом – для изучения субъективного оценивания учащимися психологической безопасности во взаимодействии с педагогами нами использовался бланковый опросник, разработанный В. Г. Асеевым и нами модифицированный. В структуре опросника содержится три блока:

1) профессиональные (методические) характеристики учителя (способ объяснения изучаемого материала на уроке, интерес или его отсутствие, понятность и ясность объяснения или невнятность и т. д.);

2) личностные качества учителя (учитель оценивается школьниками как понимающий, открытый и искренний в межличностных контактах, высокомерный, раздражительный и несклонный к личностному, неформализованному взаимодействию со школьниками и т. п.);

3) доминирующее отношение учителя к школьникам (учитель проявляет симпатию в общении с учениками, безразличен к учащимся, тактичный в общении учитель и пр.).

Каждый из обозначенных блоков позволяет измерить субъективное оценивание самим учащимся психологической безопасности в различных ситуациях школьного взаимодействия.

Учащиеся получали бланк опросника, в котором были представлены три блока характеристик учителя. Каждый респондент имел возможность отметить любым значком (крестиком, галочкой и пр.) не менее трёх и не более пяти характеристик в каждом из трёх блоков. Уровень субъективного оценивания психологической безопасности или её отсутствия определялся количеством вы-

бренных испытуемым негативных оценок в каждом измеряемом блоке отдельно (минимальное значение – 0; максимальное – 3).

В связи с тем, что оценку качеств учителей осуществляло различное количество учащихся (от 196 до 920), первичные оценки школьников, показатели абсолютных частот распределения, были преобразованы в показатели относительных частот значения признака, что отражено в таблице.

На следующем этапе в нашем исследовании принимали участие родители только тех подростков, у которых отмечен высокий уровень субъективного переживания психологического насилия в образовательном пространстве по всем трём блокам использованного ранее опросника. Общий объём выборки подростков на втором этапе исследования составил 1 114 чел. У каждого подростка на втором этапе исследования был опрошен только один родитель, в большинстве случаев это матери.

Родителям подростков с высоким уровнем субъективного переживания психологического насилия была предложена методика Анализ семейного воспитания, разработанная Э. Г. Эйдемиллером, В. В. Юстицим, в которой наиболее значимы для нас были следующие аспекты воспитательной системы семьи: уровень опеки (протекции) в процессе семейного воспитания; уровень требований, предъявляемых со стороны родителей к ребёнку; степень удовлетворения потребностей ребёнка со стороны родителей и устойчивость стиля семейного воспитания (его однотипность у обоих родителей).

Результаты исследования и их обсуждение. Вопросы, связанные с субъективным оцениванием учителей самими школьниками традиционно сталкиваются с полемикой в контексте педагогической и психологической этики. Вместе с тем, принципиальным для данного и наших предшествующих исследований [21] является положение о необходимости измерения психологической

безопасности в плоскости именно субъективного переживания школьником ситуаций психологического насилия.

В таблице (1–2 столбцы) представлен обобщённый эмпирический материал, полученный в процессе оценки подростками педагогов как учителей, преподающих учебный предмет, т. е. оценки школьниками понятности/непонятности объяснений на уроке, скучного/интересного проведения урока и проч. Количественный анализ полученных данных позволяет заключить, что около 62,5 % испытуемых-подростков характеризуются высоким уровнем субъективного переживания психологического насилия в различных ситуациях взаимодействия на уроке.

Качественный анализ ответов испытуемых позволяет заключить, что наибольший дискомфорт школьники испытывают на уроках тех педагогов, которые характеризуются следующими качествами: объясняет скучно; объясняет непонятно; объясняет слишком сложно.

По мнению самих школьников, на уроках у таких учителей они чувствуют повышенное утомление, тревожность, нарастает раздражение, нередко агрессия как способ снижения напряжения и т. п.

Беседа с педагогами, чьи профессиональные характеристики учащиеся оценивают в диапазоне психологического насилия (психологической угрозы), позволяет нам говорить о том, что и сами педагоги, в большинстве случаев, дают «зеркальную» негативную характеристику учащимся. Они склонны считать подростков незаинтересованными в учебном предмете, слабо мотивированными на познавательную деятельность, говорят об отсутствии прилежания и интереса к изучаемому учебному предмету у школьников.

Вполне очевидно, что такая ситуация ведёт к неудовлетворительным результатам учебной деятельности, росту психологического напряжения вплоть до переживания отношений насилия на уроке.

Субъективное оценивание учащимися профессиональных и личностных качеств педагогов, %

<i>Учитель-предметник объясняет материал</i>		<i>Личностные качества учителя</i>		<i>Взаимоотношения учителя и учеников</i>	
Объясняет понятно, логично, доступно	44	Понимающий	41	Проявляет симпатию к учащимся	44
Умеет снять напряжение и усталость на занятии	44	Требовательный	66	Безразличен к ним	76
Вызывает и поддерживает интерес	45	Пунктуальный	42	Относится с неприязнью	76
Внимателен, всегда замечает удачный ответ	42	Равнодушный	72	Тактичный, вежливый	43

Окончание таблицы

Учитель-предметник объясняет материал		Личностные качества учителя		Взаимоотношения учителя и учеников	
Находит индивидуальный подход к ученику	43	Энергичный и активный	52	Отзывчивый, всегда поддерживает	48
Объясняет скучно, нудно, неинтересно	71	Обладает чувством юмора	33	Справедливый и объективный	52
Объясняет непонятно	73	Эрудированный	50	Строгий и требовательный	55
Демонстрирует неуважение к другим предметам и учителям	44	Открытый и искренний	49	Несправедлив по отношению к ученикам	81
Объясняет слишком сложно	73	Высокомерный	70	Унижает достоинство ученика	81
Формально отвечает на вопросы	51	Раздражительный	69	Грубый	31
Не обращает внимания на отдельных учеников	49	Склонен приносить свои личные проблемы на работу	45	Склонен к оскорблениям учеников	46
Не знает, как зовут учеников в классе	48	Склонен к нравоучениям	56	Акцентирует внимание на успехах учеников	49
Невнимателен к ученикам	44	Непонимающий	72	Допускает бестактные замечания	56

Поскольку, с одной стороны, учебная деятельность для подростков не является ведущей, а с другой – она «не свободная» для них деятельность, то всё психологическое неблагополучие и дискомфорт, которые разворачиваются на уроке, оказывают негативное влияние на текущее самочувствие и психологическое здоровье в целом. Ещё одним фактором, усиливающим негативные последствия для школьников психологического насилия на уроке, является оценивание результатов их учебной деятельности педагогом.

В таблице (3–4 столбцы) представлены данные, полученные в ходе субъективной оценки школьниками личностных качеств учителей. По данным нашего исследования, высокий уровень субъективного переживания психологического насилия при взаимодействии с личностными качествами педагогов характерен для 60 % учащихся. Для школьников 14–16 лет вполне закономерно дифференцированное отношение к педагогам: подростки начинают разделять оценку профессиональных качеств учителя (как педагог объясняет материал на уроке) и его личностных характеристик (какой он человек «глазами» самого подростка). Нередко профессиональные и личностные характеристики учителя в оценке школьников противоречивы (например, объясняет хорошо, но высокомерный и безразличный к ученикам педагог).

Наиболее травматичными в субъективной оценке подростков являются такие личностные качества учителей как: равнодушный; высокомерный; не понимающий.

Школьники отмечают, что самая сложная ситуация складывается в том случае, если к негативным личностным особенностям педагога присоединяются отрицательные характеристики педагога как учителя-предметника. По мнению подростков, на уроках у таких учителей они чувствуют серьёзную психологическую угрозу с обеих, значимых для них, сторон: равнодушный и высокомерный учитель непонятно объясняет учебный материал. Особую остроту это приобретает в старших классах, когда акцент в учебной деятельности ставится на подготовку к итоговой государственной аттестации.

В беседе с учениками мы установили, что из трёх измеряемых нами блоков: 1) профессиональные характеристики учителя; 2) личностные качества учителя и 3) доминирующее отношение учителя к школьникам; для самих подростков наиболее значимым является третий – отношение учителя к ученикам (см. таблицу, 5–6 столбцы).

В качестве психологической угрозы учащиеся отмечают: безразличие и/или неприязнь к ним педагога; его несправедливое (на взгляд школьников) к ним отношение и унижение достоинства ученика.

Это вполне закономерно, так как старшие подростки переходят во взаимодействие со взрослыми, в том числе и с педагогами, на новый уровень взаимоотношений, который должен обеспечить становление социальной зрелости подростков. Это такие взаимоотношения, в которых взрослые (педагоги) признают факт взросления и организуют конструктивное сотрудничество подростка и

взрослого (педагога). Это такое сотрудничество, в котором с подростком как с равным советуются, доверяют и поощряют его самостоятельность, стремление овладеть социальными навыками взрослого человека.

В ходе исследования нами получены результаты, которые позволяют говорить о преобладании у учащихся высокого уровня субъективного переживания психологического насилия в ситуациях межличностного взаимодействия в системе «учитель – ученик» (см. таблицу).

Так, в частности, около 68,5 % респондентов отмечают субъективное переживание психологической угрозы в диаде «учитель – ученик». Наиболее травмирующими для школьников являются взаимоотношения с учителями, которые демонстрируют: безразличие к школьникам, несправедливость по отношению к ним и унижение достоинства учащихся.

Изучение связи между высоким уровнем субъективного оценивания психологического насилия подростками и нарушениями процесса семейного воспитания позволило установить ряд закономерностей. Анализ эмпирического материала показал, что в семьях тех школьников, которые испытывают субъективное насилие в диаде «учитель – ученик», наиболее часто встречаются:

1) сочетание гиперопеки с повышенным уровнем требований-запретов (44,5 %).

Этот стиль семейного воспитания для самих родителей выражается, как было уточнено нами в постдиагностической беседе, в стремлении максимально защитить ребёнка от возможных негативных жизненных ситуаций даже в том случае, если в этом нет реальной необходимости и запроса от самого ребёнка. В сочетании с чрезмерностью требований-запретов, проявляющихся в ограничении свободы и самостоятельности подростка со стороны чрезмерно опекающих его родителей, такой стиль семейного воспитания лишает подростка возможности сформировать собственные личностные ресурсы совладания с психологическими угрозами, встречающимися в межличностных взаимоотношениях, в том числе с педагогами ($r = 0,468$ при $p = 0,01$). У подростков с таким стилем семейного воспитания нет в личном опыте ситуаций принятия самостоятельных решений в различных жизненных ситуациях, в том числе, в ситуациях, требующих адаптации к поведению педагога.

Подросток в условиях гиперопеки с повышенным уровнем требований-запретов постоянно чувствует себя ведомым. У ребёнка складывается впечатление, что его жизненные события контролируются не им самим, а окружающими его взрослыми и, как следствие, у подростка не формируются навыки моделирования собственного поведения, пробы изменения жизненных событий в ответ на изменения собственных паттернов поведения. Оказываясь в ситуациях, которые субъективно он оценивает как насильственные, подросток не пробует изменять собственное поведение для модификации этих ситуаций и, как следствие, длительно переживает субъективное ощущение психологического дискомфорта. У таких подростков не сформированы в семье умения устанавливать и гибко изменять эмоциональные контакты, что формирует личностную тревожность, переживание чувства беспомощности и неуверенности в межличностных взаимоотношениях и, в первую очередь, в ситуациях психологического насилия в образовательных отношениях;

2) сочетание гиперопеки с минимальностью санкций-наказаний (21,5 %).

Конкретизация данного стиля семейного воспитания в последующей беседе с родителями даёт нам основание говорить о том, что много сил, которые родители (преимущественно матери) уделяют воспитательному процессу, отражают, скорее не истинную заботу, а представления матери о том, как должно с социальной точки зрения, воспитывать ребёнка. При этом недостаточность требований-запретов формирует у подростков мнимую самостоятельность и отсутствие ответственности за собственные поступки. Такая ситуация семейного воспитания не позволяет подростку получать необходимый опыт подчинения собственного поведения школьным требованиям. Поэтому, подростки расценивают строгость и чёткость требований учителей относительно дисциплины и успеваемости как психологическое насилие по отношению к ним. Сочетание гиперпротекции с минимальностью требований-запретов не способствует формированию личностных возможностей противостояния психологическому насилию в школе ($r = 0,471$ при $p = 0,01$).

У подростков, воспитываемых в условиях гиперопеки с минимальностью санкций-наказаний, в семье формируется при-

вычка быть всегда в центре внимания. При этом не только сами родители восхищаются собственным ребёнком, но и ожидают этого же от окружающих. В условиях такого нарушения процесса воспитания у подростков не складываются предпосылки самостоятельного планирования разнообразных гибких моделей приспособительного поведения, что особенно отчётливо проявляется в ситуациях психологических угроз в образовательных отношениях. Такие школьники не умеют адекватно оценивать ситуации взаимодействия и не имеют в арсенале собственного поведения способов сопротивления внешним психологическим угрозам. Родители в беседах с психологами и педагогами говорят о собственном нежелании «портить отношения с ребёнком предъявлением ему требований, которые ребёнок не хочет выполнять»;

3) неустойчивый стиль семейного воспитания (18,5 %).

Наиболее часто в нашем исследовании этот стиль воспитания встречался в виде несогласованности воспитательных воздействий матери и отца и в смене приёмов воспитания от гиперопеки к гипоопеке по причине родительской некомпетентности и переживания самими родителями чувства «воспитательной беспомощности». Вместе с тем, сами родители «не видят» таких колебаний, описывая их как способ найти «оптимальное воспитательное воздействие на ребенка подросткового возраста».

Данный тип нарушения семейного воспитания формирует в личности подростка предпосылки к развитию упрямства как характерологической черты, стремление противостоять авторитетам. Неустойчивость воспитательных стратегий обеспечивают основу для формирования высокого уровня притязаний подростка при недостаточной опоре на собственные силы и неготовности брать ответственность за собственные поступки, особенно в тех случаях, когда поступки социально неодобряемы. Всё это приводит школьника к невозможности сформировать

и использовать личностные ресурсы сопротивления ситуациям психологической угрозы ($r = 0,450$ при $p = 0,01$). У школьников формируется недоверие в межличностных отношениях, формализация этих отношений, безынициативность.

Резюмируя весь полученный в исследовании эмпирический материал, следует заключить, что семейное воспитание является одним из факторов, оказывающих влияние на формирование в личности подростка ресурсов преодоления деструктивного влияния психологического насилия в школе. Наиболее неэффективными являются: сочетание гиперопеки с повышенным уровнем требований-запретов; сочетание гиперопеки с минимальностью санкций-наказаний и неустойчивый стиль семейного воспитания.

Заключение. В исследовании описан результат анализа переживания подростками ситуаций психологического насилия в школе при разных стилях семейного воспитания. Анализ оценки подростками субъективного переживания психологического насилия во взаимодействии с педагогами по трём характеристикам учителя: методическая сторона, личностные качества и отношение учителя к ученикам, и последующее соотнесение со стилем семейного воспитания показал необходимость и востребованность изучения обозначенной в исследовании проблемы. Эмпирические результаты исследования актуализируют необходимость привлечения семьи к решению вопроса о способах формирования в личности ребёнка моделей приспособления к различным ситуациям школьного взаимодействия, в первую очередь, к ситуациям психологического дискомфорта и насилия во взаимодействии с педагогами. Необходима целенаправленная работа со всеми субъектами образовательных отношений (школьниками, их родителями и педагогами) в направлении совершенствования у них специальных умений по обеспечению психологической безопасности и психологической защищённости.

Список литературы

1. Бусыгина, И. А. Психологические особенности влияния материнской депривации на личность подростка // Психология личностного взаимодействия в современном обществе : сб. материалов I Всероссий. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Армавир, 12 апреля 2022 года). Чебоксары: Среда, 2022. С. 174–177.
2. Князева А. В. Роль отца в развитии личности ребенка // Детский психоанализ: прошлое, настоящее, будущее: сб. науч. тр. по материалам междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 110-летию со дня рождения Ф. Дольто (Санкт-Петербург, 06 ноября 2018 года) / под ред. М. М. Решетникова. СПб.: Восточно-европейский институт психоанализа, 2019. С. 248–258.

3. Рыцарева Т. В. Соотношение симптоматического поведения подростка с параметрами семейной системы. Текст: электронный // Вестник Костромского государственного университета. 2014. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sootnoshenie-simptomoticheskogo-povedeniya-podrostka-s-parametrami-semeynoy-sistemy> (дата обращения: 20.03.2023).
4. Пята А. А., Васягина Н. Н. Зависимость психологической безопасности ребенка от параметров отношения отца и матери // Актуальные проблемы психологии личности: сб. науч. тр. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2020. С. 135–145.
5. Баева, И. А. Психологическая безопасность образовательной среды в структуре комплексной безопасности образовательной организации // Казанский педагогический журнал. 2017. № 6. С. 12–18.
6. Zhang Y., Wan M. The double-edged sword effect of psychological safety climate: a theoretical framework // Team performance management. 2021. Vol. 27, iss. 5–6. P. 1686–1693. DOI: 10.1108/TPM-01-2021-0005.
7. Баева И. А., Лактионова Е. Б., Гаязова Л. А., Кондакова И. В. Модель психологической безопасности подростка в образовательной среде // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2019. № 194. С. 7–18.
8. Скрипачева Е. И. Влияние стилей семейного воспитания на просоциальное поведение у детей дошкольного возраста // Вестник Гродненского государственного университета имени Янки Купалы. 2020. Т. 10, № 2. С. 146–152.
9. Pengpid S., Peltzer K. Associations of number of victimizations with mental health indicators and health-risk behaviours among a nationally representative sample of in-school adolescents in Curaçao // Child Abuse & Neglect. 2021. Vol. 111. DOI: 10.1016/j.chiabu.2020.104831.
10. Ефимова Н. С. Формирование безопасности личности как психолого-педагогическая проблема. Текст: электронный // Педагогически новости. 2014. No. 1. URL: <http://pedagogicnews.uni-ruse.bg> (дата обращения: 05.03.2023).
11. Литвинова А. В., Котенева А. В., Кокурин А. В., Иванов В. С. Проблемы психологической безопасности личности в экстремальных условиях жизнедеятельности // Современная зарубежная психология. 2021. Т. 10, № 1. С. 8–16. DOI: 10.17759/jmfp.2021100101.
12. Красило А. И. Проблемы диагностики психологической безопасности образовательной среды // Психологическая наука и образование. 2013. № 1. С. 28–38.
13. Sun Y. P., Huang J. T. Psychological capital and innovative behavior: Mediating effect of psychological safety // Social behavior and personality. 2019. Vol. 47, iss. 9. DOI: 10.2224/sbp.8204.
14. Вербина Г. Г. Психологическая безопасность личности // Вестник Чувашского университета. 2013. № 4. С. 196–202.
15. Малий Д. В., Югфельд И. А. Профессионально-личностные качества учителя в области проектирования психологически безопасной образовательной среды // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 5. С. 238–247.
16. Ge Y. Q. Psychological safety, employee voice, and work engagement // Social behavior and personality. 2020. Vol. 48, iss. 3. DOI: 10.2224/sbp.8907.
17. Kolbe M. W. Managing psychological safety in debriefings: a dynamic balancing act // BMJ simulation & technology enhanced learning. 2020. Vol. 6, iss. 3. P. 164–171. DOI: 10.1136/bmjstel-2019-000470.
18. Баева И. А., Кондакова И. В. Теоретические основания модели психологической безопасности подростка в образовательной среде // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2019. № 2. С. 91–98. DOI: 10.33910/herzenpsyconf-2019-2-10.
19. Лактионова Е. Б., Орлова А. В., Кондакова И. В., Тузова А. С. Отношение к образовательной среде и психологическое благополучие учащихся специализированных и общеобразовательных школ // Педагогический имидж. 2020. Т. 14, № 3. С. 500–515.
20. Баева И. А., Лактионова Е. Б., Гаязова Л. А., Кондакова И. В. Модель психологической безопасности подростка в образовательной среде // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2019. № 194. С. 7–18.
21. Смык Ю. В., Качимская А. Ю. Потенциал психологической безопасности педагога как условие психологической безопасности школьника // Science for Education Today. 2021. Т. 11, № 1. С. 42–58. DOI: 10.15293/2658-6762.2101.03.

Информация об авторе

Качимская Анна Юрьевна, кандидат психологических наук, Иркутский государственный университет (664003, Россия, г. Иркутск, ул. Карла Маркса, 1); ma115221@list.ru; <https://orcid.org/0000-0003-1227-5063>.

Для цитирования

Качимская А. Ю. Психологическая безопасность школьников с разным стилем семейного воспитания // Учёные записки ЗабГУ. 2023. Т. 18, № 3. С. 81–91. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-3-81-91.

Статья поступила в редакцию 20.05.2023; одобрена после рецензирования 24.06.2023; принята к публикации 26.06.2023.

References

1. Busygina, I. A. Psychological features of the influence of maternal deprivation on the personality of a teenager. Psychology of personal interaction in modern society: Collection of materials of the I All-Russian scientific and practical conference with international participation, Armavir, April 12, 2022. Cheboksary: Sreda, 2022: 174–177. (In Rus.)
2. Knyazeva, A. V. The role of the father in the development of the child's personality. Child psychoanalysis: past, present, future: Collection of scientific papers based on the materials of the international scientific and practical conference dedicated to the 110th anniversary of the birth of F Dolto, St. Petersburg, November 06, 2018. St. Petersburg: Eastern European Institute of Psychoanalysis, 2019: 248–258. (In Rus.)
3. Rytsareva, T. V. Correlation of the symptomatic behavior of a teenager with the parameters of the family system. Bulletin of the Kostroma State University, no. 2, 2014. Web. 20.03.2023. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sootnoshenie-simptomoticheskogo-povedeniya-podrostka-s-parametrami-semeynoy-sistemy> (In Rus.)
4. Pita, A. A., Vasyagina, N. N. Dependence of the psychological safety of a child on the parameters of the relationship between father and mother. Actual problems of personality psychology: Collection of scientific papers. Volume Issue 17. Yekaterinburg: Ural State Pedagogical University, 2020: 135–145. (In Rus.)
5. Baeva, I. A. Psychological safety of the educational environment in the structure of the complex safety of an educational organization. Kazan Pedagogical Journal, no. 6, pp. 12–18, 2017. (In Rus.)
6. Zhang, Y., Wan, M. The double-edged sword effect of psychological safety climate: a theoretical framework <https://www.webofscience.com/wos/author/record/8015626>. Team performance management, vol. 27, iss. 5–6, pp. 1686–1693, 2021. <http://dx.doi.org/10.1108/TPM-01-2021-0005> (In Engl.)
7. Baeva, I. A., Laktionova, E. B., Gayazova, L. A., Kondakova, I. V. A model of psychological safety of a teenager in an educational environment. Proceedings of the Russian State Pedagogical University. A. I. Herzen, no. 194, pp. 7–18, 2019. (In Rus.)
8. Skripacheva, E. I. Influence of family education styles on prosocial behavior in preschool children. Bulletin of the Grodno State University named after Yanka Kupala, no. 2, pp. 146–152, 2020. (In Rus.)
9. Pengpid, S., Peltzer, K. Associations of number of victimizations with mental health indicators and health-risk behaviours among a nationally representative sample of in-school adolescents in Curaçao. Child Abuse & Neglect, vol. 111, article number 104831, 2021. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104831> (In Engl.)
10. Efimova, N. S. Formation of personal security as a psychological and pedagogical problem. Pedagogical news, no. 1, 2014. Web. 05.03.2023. URL: <http://pedagogicnews.uni-ruse.bg> (In Rus.)
11. Litvinova, A. V., Koteneva, A. V., Kokurin, A. V., Ivanov, V. S. Problems of psychological security of a person in extreme conditions of life. Modern foreign psychology, no. 1, pp. 8–16, 2021. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2021100101>. (In Rus.)
12. Krasilo, A. I. Problems of diagnosing the psychological safety of the educational environment. Part 1. Psychological science and education, no. 1, pp. 28–38, 2013. (In Rus.)
13. Sun, Y. P., Huang, J. T. Psychological capital and innovative behavior: Mediating effect of psychological safety. Social behavior and personality, vol. 47, issue 9, article number e8204, 2019. <https://doi.org/10.2224/sbp.8204> (In Engl.)
14. Verbina, G. G. Psychological security of the individual. Bulletin of the Chuvash University, no. 4, pp. 196–202, 2013. (In Rus.)
15. Maliy, D. V., Yugfeld, I. A. Professional and personal qualities of a teacher in the field of designing a psychologically safe educational environment. Modern problems of science and education, no. 5, pp. 238–247, 2016. (In Rus.)
16. Ge, Y. Q. Psychological safety, employee voice, and work engagement. Social behavior and personality, vol. 48, issue 3, article number e8907, 2020. <https://doi.org/10.2224/sbp.8907> (In Engl.)
17. Managing psychological safety in debriefings: a dynamic balancing act. BMJ simulation & technology enhanced learning, vol. 6, iss. 3, pp. 164–171, 2020. <https://doi.org/10.1136/bmjstel-2019-000470> (In Engl.)
18. Baeva, I. A., Kondakova, I. V. Theoretical foundations of the model of psychological safety of a teenager in the educational environment. Herzen readings: psychological research in education, no. 2, pp. 91–98, 2019. <https://doi.org/10.33910/herzenpsyconf-2019-2-10>. (In Rus.)

19. Laktionova, E. B., Orlova, A. V., Kondakova, I. V., Tuzova, A. S. Attitude towards the educational environment and psychological well-being of students in specialized and general education schools. *Pedagogical image*, no. 3, pp. 500–515, 2020. (In Rus.)

20. Baeva, I. A., Laktionova, E. B., Gayazova, L. A., Kondakova, I. V. Model of the psychological safety of a teenager in the educational environment. *Proceedings of the Russian State Pedagogical University. A. I. Herzen*, no. 194, pp. 7–18, 2019. (In Rus.)

21. Smyk, Yu. V. The potential of psychological safety of a teacher as a condition for the psychological safety of a student. *Science for Education Today*, no. 1, pp. 42–58, 2021. <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2101.03>. (In Rus.)

Information about the author

Kachinskaya Anna Yu., Candidate of Psychology, Irkutsk, Irkutsk State University (1, Karl Marx str., Irkutsk, 664003, Russia); max115221@list.ru; <https://orcid.org/0000-0003-1227-5063>.

For citation

Kachinskaya A. Yu. Psychological Safety of Schoolchildren with Different Style Family Education // *Scholarly Notes of Transbaikalian State University*. 2023. Vol. 18, no. 3. P. 81–91. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-3-81-91.

***Received: May 20 2022; approved after reviewing June 24 2023;
accepted for publication June 26 2023.***

Научная статья

УДК 37.01

DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-3-92-101

**Художественное экспериментирование старших дошкольников:
подходы к изучению и проектированию педагогической поддержки**

Анна Михайловна Вербенец

*Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
г. Санкт-Петербург, Россия*

an2772@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6686-2883>

Проблема освоения старшими дошкольниками экспериментирования в изобразительной деятельности актуальна в свете уточнения направлений художественного развития в контексте Федеральной образовательной программы дошкольного образования, недостаточной фактологической изученностью самого феномена художественного экспериментирования, эмпиричностью и излишним «дидактизмом» в определении приёмов его сопровождения. Цель исследования состоит в обосновании подходов к проектированию процесса развития художественного экспериментирования у детей 6–7 лет на основе изучения его особенностей и своеобразия. В статье делается попытка конкретизации понятия в свете идей современного художественного образования (развития комбинаторных и художественных способностей); обосновывается положение о сходстве трёх направлений экспериментирования («исследовательский»: поиск возможностей изобразительных материалов; «комбинаторный»: изучение средств выразительности, «творческий»: решение творческой задачи по созданию выразительного образа), что составляет элементы новизны. В эмпирическом исследовании получены две группы результатов. «Исследовательский» результат: на основе констатирующих данных (при использовании наблюдения, диагностических заданий) обобщены особенности и своеобразие художественного экспериментирования детей 6–7 лет («ориентировочный» и «процессуальный» характер, связь с развитием художественных способностей, познавательными умениями; активация наглядными средствами); доминирование личностных проявлений над деятельностьюными и результативными; разные «стратегии»-действия детей в экспериментировании. «Проектный» результат: сформулированы педагогические условия и приведён пример технологии поддержки экспериментирования. Представлена инвариантная часть работы по последовательному обогащению детского опыта в рамках трёх направлений экспериментирования; вариативная часть, ориентированная на достижения и дефициты детей (посредством адресных приёмов поддержки). Приведены примеры направленности образовательных ситуаций; алгоритм последовательности в освоении разных техник рисования, обеспечивающий интериоризацию опыта; заданы варианты поддержки детей исходя из типичных трудностей и успехов.

Ключевые слова: художественное экспериментирование, дети 6–7 лет, рисование, своеобразие экспериментирования, педагогическая поддержка

Original article

**Artistic Experimentation of Older Preschoolers:
Approaches to the Study and Design of Pedagogical Support**

Anna M. Verbenets

*A. I. Herzen Russian State Pedagogical University, Saint Petersburg, Russia
an2772@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6686-2883>*

The problem of mastering experimentation in visual activity by senior preschoolers is relevant in the light of clarifying the directions of artistic development in the context of the Federal Educational Program of Pre-school Education, insufficient factual study of the phenomenon of artistic experimentation, empiricism and “didacticism” in determining the methods of its accompaniment. The purpose of the study is to justify approaches to designing the development of artistic experimentation in children 6–7 years old based on the study of its features and originality. The article attempts to specify the concept in the light of the ideas of modern art education (development of combinatorial and artistic abilities); the idea of the similarity of the three directions of experimentation (“research”: the search for the possibilities of pictorial materials; “combinatorial”: the study of

© Вербенец А. М., 2023

expressiveness, “creative”: solving the creative problem of creating an expressive image), which constitutes elements of novelty. Empirical study has obtained two groups of results. “Research” results: on the basis of stating data (when using observation, diagnostic tasks), the features and originality of artistic experimentation of children 6–7 years old (“indicative” and “procedural” nature, connection with the development of artistic abilities, cognitive skills; activation by visual means); dominance of personal manifestations over activity and productive ones; different “strategies” – children’s actions in experimentation. “Design” results: pedagogical conditions are formulated and an example of experimentation support technology is given. An invariant part of the work on the sequential enrichment of childhood experience is presented within the framework of 3 areas of experimentation; a variable part focused on the achievements and deficits of children (through targeted support techniques). Examples of the focus of educational situations are given; sequence algorithm in mastering different drawing techniques, providing interiorized examples of the focus of educational situations; sequence algorithm in mastering different drawing techniques, providing interiorization of experience; options for supporting children are set based on typical difficulties and successes.

Keywords: artistic experimentation; children 6–7 years old; drawing; the originality of experimentation; pedagogical support

Введение. Проблема освоения дошкольниками экспериментирования в изобразительной деятельности актуальна в свете уточнения направлений художественного развития, современных ориентиров дошкольного образования в соответствии с идеями ФОП ДО (нормативный аспект актуальности); необходимости научно-методического обоснования самого феномена «художественное экспериментирование» (своеобразие, отличие/сходство от поиска в познании и творчества в рисовании), осмысления механизма его становления и сочетания с «орудийными» способами деятельности (исследовательский аспект); проектирования современных технологий его развития у дошкольников разных возрастов (методический аспект). Выделим противоречия: между «увлечением» воспитателей в их использовании и недостаточным теоретическим обоснованием системности в применении; между представленностью материалов в методических источниках (конспектов, парциальных программ), видеоконтента с разнообразными мастер-классами, рейтингов «социально»-популярных способов создания работ и ограниченным их «набором» в педагогической практике (обусловленный возрастными возможностями дошкольников). В исследованиях представлены данные не только об их развивающем потенциале; но и трудностях детей в их освоении, которые часто не учитываются в дальнейшей работе. Данные аспекты определяют актуальность проблемы. В статье рассматривается детское экспериментирование в рисовании, как более «показательном» виде изобразительной деятельности.

Экспериментирование в художественной деятельности («художественное экспериментирование») как определение, раскры-

вающее его своеобразие) – относительно новый термин, часто используемый в свете идей развития творчества и художественных способностей, интеграции познавательного и художественно-эстетического образования дошкольников [1; 2]. В ряде работ используется термин «художественное экспериментирование» (И. А. Лыкова, А. М. Вербенец); проводится уточнение термина и изучение его структурных элементов [3; 4]. Вместе с тем, отметим «подмену» в методических материалах его ключевых характеристик в сторону использования только «нетрадиционных» техник изображения, «забывание» самого механизма экспериментирования и понимания его своеобразия в художественно-творческой деятельности.

Обзор литературы. В Федеральной образовательной программе дошкольного образования выделены задачи в области развития экспериментирования, в том числе в изобразительной деятельности; определена необходимость создания «условий для свободного, самостоятельного, разнопланового экспериментирования с художественными материалами»¹. Суммируем: в отечественных и зарубежных исследованиях использование разных изобразительных техник и экспериментирования рассматриваются в рамках:

– «развивающего направления»: с целью поддержки субъектности, интересов, досуговой деятельности, творчества (А. Т. Дельден [5]), в том числе с детьми раннего возраста (И. Н. Воробьева [6]);

– «коррекционно-адаптирующего» направления: в свете идей арт-педагогики и

¹ Федеральная образовательная программа дошкольного образования. – URL: https://files.oprf.ru/storage/image_store/docs2022/programma15122022.pdf (дата обращения: 01.06.2023). – Текст: электронный.

арт-терапевтики, а также в образовательной работе с детьми с особыми потребностями (С. К. Кожохина¹, Ю. В. Захарова [7], М. М. Нигматова Д. Ш. Мирзаева [8; 9]);

– «образовательного направления»: для развития самостоятельности и умений изобразительной деятельности, преемственности между дошкольной и младшей школьной ступенью образования (Н. А. Карпенко, Т. А. Полуянова [10]). С. Ю. Бубновой, В. А. Андриеш показаны трудности детей в экспериментировании с изобразительными материалами (средне-низкий уровень; пассивность, не принятие творческой задачи); спроектированы этапы его развития: от мотивации на побудительно-стимулирующем этапе; к развитию умений экспериментирования на конструктивно-формирующем этапе; к инициативно-творческому этапу с проявлением детской самостоятельности [11]. На методическом уровне в отечественную практику внедряются технологии развития исследовательской поведения в художественной деятельности (ТРИЗ, А. М. Страунинг)², «неординарные» техники и приёмы создания изображения (Г. Н. Давыдова, М. И. Нагибина, А. В. Никитина, А. А. Фатеева)³; издаются популярные пособия и книги⁴. Вместе с тем, в «погоне» за новыми техниками и материалами, забывается цель их применения (творческий поиск, создание выразительных образов); не предполагается поднятие с уровней «развлечения» и «освоения» на уровень «применения и творчества с их помощью». Изучение детского опыта, предпочтений, трудностей именно в процессе экспериментирования представлено недостаточно.

Обобщение материалов показало, что в рамках данного экспериментирования возможны разные «содержательные» направления. Исследование возможностей изобразительных материалов «многолико»: чем и на чём можно рисовать, какие приёмы

более простые/сложные, какой материал, прием лучше «раскроит» идею (образ). Интерес представляет и решение творческих задач, основанных на поиске-эксперименте (комбинаторных приёмах, ситуации вариативности и т. п.), не только на уровне «выбора» материалов. В ряде работ показаны особенности детских действий, которые, по сути, представляют именно экспериментирование: на примере дизайн-деятельности, решения творческих задач комбинаторной направленности, становления показателей: гипотетичность, вариативность и импровизация, перенос в новые условия [12; 13].

Обобщение материалов позволило предположить, что художественное экспериментирование может проявляться в трёх направлениях (исследующем, комбинаторном, творческом); с учётом своеобразия художественной деятельности обусловлено развитием художественных способностей и ряда познавательных умений и проявлений (комбинаторных умений, гипотетичности, вариативности и др.); выступает начальным этапом творческой деятельности (опосредованный «тренажер» творчества); в старшем дошкольном возрасте имеет своеобразие. В связи с этим, целесообразно конкретизация термина «художественное» экспериментирование, понимаемого как познавательно-исследовательской деятельности, направленной на изучение свойств и качеств материалов и инструментов, средств выразительности, изобразительных приёмов и способов создания образа; и обеспечивающая использование освоенного в решении творческой задачи и получение эстетического продукта. В этом состоит отличие от познавательного экспериментирования (опытов по смешиванию красок) и собственно творчества (создания выразительного образа).

Методологическими основаниями исследования являются идеи в области экспериментирования как вида познавательно-исследовательской деятельности в единстве компонентов: от цели до результата; развития комбинаторных умений и творчества в дошкольном возрасте (Н. Н. Поддъяков [14]); особенностей проявления художественных способностей (Т. А. Барышева⁵, Е. М. Торши-

¹ Кожохина С. К. Растем и развиваемся с помощью искусства. – СПб.: Речь, 2006. – 216 с.

² Страунинг А.М. Росток: Программа по ТРИЗ-РТВ для детей дошк. возраста: в 2 т.: учеб.-метод. пособие. – Обнинск: Принтер, 1999. – Т. 1. – 202 с.

³ Никитина А. В. Нетрадиционные техники рисования в детском саду. Планирование, конспекты занятий: Пособие для воспитателей и заинтересованных родителей. – СПб.: КАРО, 2016. – 96 с.; Фатеева А. А. Рисую без кисточки. – Ярославль: Академия развития, 2007. – 96 с.

⁴ Дешара М. Рисую пальчиками. – М.: Махаон, 2014. – 104 с.; Швейк С. Художественная мастерская для детей. 52 урока. – СПб.: Питер, 2015. – 144 с.

⁵ Барышева Т. А. Диагностика эстетического развития личности: учеб.-метод. пособие / Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – СПб.: Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена, 1999. – 140 с.

лова¹); развития художественной деятельности в дошкольном возрасте; поддержка субъектных проявлений, педагогической поддержке и сопровождении [15; 16].

Обобщение материалов позволяет выделить три направления данного экспериментирования:

– «исследующее» (освоение возможностей и пробы использования различных изобразительных материалов посредством обследования, «художественно-эстетических» опытов, усвоения приемов создания изображения);

– «комбинаторное» (направленность на выделение разных способов создания, средств выразительности посредством «решения» поисковых заданий (как изобразить / украсить разными способами);

– «творческое» (создание выразительных образов посредством поиска творческого решения в «заданной» ситуации). По сути, механизм данных направлений единый, раскрывает «перебор» способов выполнения. В предлагаемой модели могут сочетаться три направления, которые не стоит рассматривать как формальные «этапы» обучения; они иллюстрируют линию развития: от действий в практическом плане, к переходу в умственный план (разработка выразительного образа, решение творческой задачи). Но в определённой мере самоценны; в опыте детей по мере их интереса могут быть развиты неоднородно (выявлено по результатам эмпирического исследования). Художественное экспериментирование в такой ситуации стимулирует творчество, «подсказывая» приёмы поиска (является средством «опосредования»). Именно в данном возрасте наблюдается противоречие между нарастанием произвольности в деятельности, улучшение качества работы, но трудности в творчестве («стереотипность», освоение шаблонов деятельности), что связано как с развитием воображения, так и рефлексии. При использовании экспериментирования создаётся ситуация «снижения тревожности» (неудачи в творчестве) за счёт ориентации на сам процесс, а не только результат.

Методология и методы исследования. Цель исследования – обоснование подходов к проектированию процесса развития художественного экспериментирования у старших дошкольников на основе изуче-

¹ Торшилова Е. М., Морозова Т. В. Развитие эстетических способностей детей 3–7 лет (теория и диагностика). – Екатеринбург: Деловая книга, 2001. – 141 с.

ния его особенностей и своеобразия. Задачи: выявить особенности художественного экспериментирования в рисовании у детей 6–7 лет; обосновать педагогические условия развития художественного экспериментирования детей на основе идей педагогической поддержки.

В эксперименте участвовало 150 детей 6–7 лет, посещающих разные детские сады Санкт-Петербурга (исследования автора и студентов, магистрантов кафедры дошкольной педагогики РГПУ им. А. И. Герцена 2010–2021 гг.²). Диагностические методы: наблюдение процесса создания работы в соответствии с тремя направлениями экспериментирования; беседа с ранжированием детских предпочтений образов и способов создания; диагностика выявления развития художественных способностей: воображения, синестезии и др.; оценка изобразительной деятельности (орудийными способами; гуашь, карандаши). Детям предлагалось: 1) создать работу с использованием разных изобразительных техник и материалов (частотно используемые в ДОО и рекомендуемые в соответствии с возрастом: «живописные»: кляксография, «отпечатки», выдувание из трубочки; «графические»: граттаж, фрактальные рисунки; разные способы штриховки, рисование ластиком, неизобразительными материалами (свечой, соком и т. п.); 2) создать «контрастные» образы любыми материалами и приёмами по типу «Веселый/грустный денек» (выбор средств выразительности); 3) найти необычное решение «Нарисовать солнце тремя разными способами». Направления и критерии анализа результатов представлены в табл.1.

Результаты исследования. *Первая группа результатов:* выявлен «ориентационный» уровень экспериментирования у детей 6–7 лет: немногочленные пробы (во многом ситуативные манипулятивные действия); интерес к изобразительному материалу (возможностям материалов и преобразованию; не продукту); «процессуальность» (увлеченность «действием ради действия, не результата); заинтересованность и эмоциональность в процессе действий (табл. 1).

² Магистрантов: Ю. В. Ширококовой, А. Б. Дьяковой, Ю. А. Гежы, А. А. Васяк; бакалавров: Н. В. Калининой, И. А. Винель, И. Н. Петраковой, С. А. Коротаевой.

Направления анализа и особенности проявлений художественного экспериментирования у старших дошкольников

Личностные проявления	
Критерии оценивания	Данные анализа
<p>Опыт использования (наличие, содержательность). Предпочтения (широта, комментарии). Интересы (направленность, характер и число вопросов)</p>	<ul style="list-style-type: none"> – опыт освоения техник (на мастер-классах, просмотре передач, примерах выполнения работы в детских журналах) у 100 % детей; – «припоминание» 3–5 недавно освоенных или увиденных: ладонная, тычковая техника, монотипия, фрактальные рисунки, эбру, отпечатки предметов, рисование пищевыми красителями; – но выбор предпочитаемыми «несложных» по операциям и правилам техник: кляксографии и пластилинографии (87 %); – активный интерес (62 %) и эмоциональные реакции в процессе деятельности (75 %); – «размытость» понимания правил (повтор увиденного ранее), «забывание» действий-шагов; – вопросы преимущественно о «технологии» (последовательности действий); – гендерные различия: у мальчиков доминирование интереса к материалами, инструментам, необычным приёмам рисования; гипотетичность в поиске способов деятельности; у девочек – «разработка» рисунка и «декорирование»; интерес к получению новых оттенков, элементов декора
Деятельностные проявления	
<p>Освоение компонентов экспериментирования, стратегия обследования, умения (оценивались: выдвижение гипотез, особенности обследования материалов/способы действий, число и характер проб, самостоятельность и инициативность, комментарии, перенос освоенного для создания работы)</p>	<ul style="list-style-type: none"> – разные «стратегии» экспериментирования (осуществление действий): «манипуляторы» (повторение действий взрослого, ожидания помощи, рутинное воспроизведение без поиска) – четверть детей; «процессуалисты» («запомнить последовательность»: акцент на действия, последовательность, перебор вариантов) – около трети детей; «сенсорики» (стихийность интереса, эмоциональные реакции на необычный результат, «увлеченность» цветом, эффектами) – 25 % детей; «исследователи» («как это получается»: изучение возможностей материалов) – около 15 % детей выборов. «фантазеры» (внимание к оригинальности, перенос освоенного для создания изображения) – около 5–10 % детей; – активизация «гипотетичности» в ситуации общения со взрослым или предметом (рисунком, материалом, образцом); – проверка немногочисленных предположений (2–3 варианта-пробы); – «потеря» задачи, увлекшись действием и полученным «эффектом» (новым оттенком, пятном, декором, вариантом изображения); – интерес к данному содержанию: вопросы (87 %), проявляли любознательность и активность (50 %) в смешивании красок, освоения разных способов штриховки, необычным способом рисования (ластиком, свечой, соком); – воспроизведение «образцов» с внесением незначительных аналогичных изменений (подбавляющее большинство)
Результативные проявления	
<p>Результативность (получение продукта); его эстетическое восприятие и рефлексия опыта. Анализ результата-рисунка по критериям оригинальность и выразительность; гармоничность и соответствие элементарным требованиям эстетичности; адекватность задаче</p>	<ul style="list-style-type: none"> – позитивная оценка, высказывание желания продолжить освоение в будущем (две трети); – обмен впечатлениями, комментарии, рефлексия опыта (что понравилось; не получилось – две трети детей); – результативность деятельности: доведение до «логического завершения» (получение образа, относительно качественного рисунка в новой технике) треть детей выборки; две трети – «получение пробы-заготовки»; – гармоничность работы – низко-средний уровень у большинства детей детская работа (продукт эксперимента); представляет собой не сколько образ, столько «фиксацию» пробы («черновик»); – более успешное выполнение заданий «исследующего направления» (две трети детей выборки); на «комбинаторном» (четверть); «творческом» (создание образов посредством «комбинаторного» поиска – 5–10 % детей в зависимости от опыта и развития способностей)

Анализ компонентов экспериментирования показывает трудности в постановке цели и выдвижении гипотез (гипотетичности), комбинировании, самостоятельности, ярких эмоциональных реакциях при расхождении «ожидания-результата». При средних показателях развития практических обследовательских действий; разных стратегиях «обследования» материалов и получения результата; переносе в новые условия; и высоких показателях: эмоциональных проявлений и интересе. Только 5–10 % детей разных детских садов пробывали переносить освоенное в новые условия (попытки смешивать акварель; выбирать варианты композиционного расположения элементов на разных по форме основах). Гипотетичность и комбинаторика сложны для большинства дошкольников по сравнению с результатами младших школьников до 20 творческих решений по данным В. А. Тургель [17, с. 252].

По результатам исследования выделены корреляционные связи между экспериментированием и развитием художественных способностей (воображения, чувства формы, синестезии; на высоких уровнях освоения); установлены значимые связи с развитием познавательного экспериментирования (на всех уровнях освоения). Значимо, что около 18 % детей (при развитых умениях и создании в целом творческих работ) испытывали существенные трудности в экспериментировании; тяготели к орудийным и «традиционным» способам рисования; предпочитали «классические» материалы, приемы; что констатируется как их выборы и предпочтения.

Обсуждение результатов исследования. Обобщая, выделим необходимость не «фронтального усредненного обучения» техникам и приемам, а именно поддержки с учётом мониторинга развития изобразительной деятельности, в целом, и художественного экспериментирования (*вторая группа результатов – «проективная»*).

Целесообразно использование **творческих** задач и создание ситуации совместного обсуждения и поиска способа решения (на основе комбинаторных умений): найти способы декорирования, разными способами украсить основу. Например, творче-

ское задание: нарисовать солнце разными способами – может варьироваться с учётом интересов и умений: пробы любых предложенных дошкольниками способов; изучение возможностей разных материалов в создании образа солнца (свечой, соком, клаяксой); поиск по определённому стилю или примеру (народных мастеров, дизайнеров, приемов иллюстраторов); создание изображения с помощью «случайного» (посредством кругов Луллия) выбора приёмов (штриховки, отпечатка, трафарета).

Апробация данной технологии показала её эффективность; возможность вариативности в реализации направлений по «вертикали (последовательность) – горизонтали (параллельность)» с учётом опыта и предпочтений детей (как приёмов поддержки) и необходимости создания педагогических условий:

– понимания его как «помощи» (уровня, этапа) в творчестве, а не «самоцели»;

– интегрирование художественного и познавательного содержания в рамках данной работы посредством специальных образовательных ситуации; развитие умений и компонентов данного экспериментирования и проектирование усложнения в их освоении (от цели до результата) и поддержка художественно-творческих способностей и проявлений;

– использование специальных приёмов/форм поддержки (коллективного творчества, обсуждение творческой задачи и путей решения, «провоцирования» интереса вопросами, неординарными образами) и совместных детско-взрослых «активностей» (клубов по интересам, культурных практик, «художественных» опытов);

– предоставление достаточного времени и изобразительных материалов (правило «неторопливости в поиске и творчестве»); и стимулирование детской деятельности посредством обогащения предметно-пространственной среды;

– учёт детских предпочтений, индивидуальных достижений, дефицитов в выборе тематики и определении стратегии взаимодействия с детьми; уважение права ребёнка на выбор и корректность в темах, материалах и оценке результата.

**Содержательно-технологические ориентиры поддержки
художественно экспериментирования дошкольников**

Содержание / Название направления	Методы, приёмы, средства для реализации (примеры)
Инвариантные технологические аспекты	
Исследующее направление МИСП: материалы и инструменты, способы и приёмы	
Изучение возможностей изо-материалов (свойств и качеств). Изучение сочетаемости материала-инструмента-способа изображения. Освоение приёмов изображения. Возможности интеграции	– Создание ситуаций освоения приёма, техники, возможностей материалов на основе алгоритма: <i>Алгоритм освоения новых приемов и способов, материалов, решения творческой задачи¹:</i> 1. Мотивационно-перцептивная стадия (накопление впечатлений, «знакомство» с продуктами активности: посредством выставки работ предыдущих потоков). 2. Стадия «проб» и поиска (освоение элементарных умений и правил в рамках техники, попыток использовать материал, приём). 3. Стадия освоения и применения: в ходе создания несложного образа. 4. Стадия опыта: перенос в аналогичные условия, частичное изменение, создание различных образов посредством освоенного. 5. Стадия интеграции и самостоятельности: выбор способа и их сочетание в зависимости от предпочтений и решения задачи: – составление коллекции изобразительных и неизобразительных материалов, инструментов, используемых для рисования; – создание работ в определённой технике, приёме, материале по заданию, косвенному примеру; – опыты и эксперименты эстетической направленности.
Комбинаторное направление. СР: средства выразительности	
Варианты композиционного, колористического, решения, декорирования (в народной традиции украшение одежды, посуды; оригинальные приёмы в живописи, скульптуре, графике, архитектуре); приёмы стилизации, элементы декорирования и дизайна (в рисунке). Развитие комбинаторных умений, вариативности, творческих проявлений в «заданных» темой условиях	– <i>серии образовательных ситуаций (ОС) для развития комбинаторных умений, вариативности, импровизации, переноса в новые условия:</i> 1. ОС с творческой задачей по типу контраста (птица дня и птица ночи; как изобразить радость и грусть). 2. ОС с творческой задачей по типу вариативности (используя заданные элементы найти разные способы украшения предмета; по аналогии придумать вариант украшения (Портеры Фей лета, зимы, осени, весны; Городские зарисовки: утро, вечер, день, ночь в городе). 3. ОС с творческой задачей по типу переноса и самостоятельности (освоенные способы применить в аналогичных условиях). – игры по типу коллажа с «примериванием» способов решения (предварительным выкладыванием элементов на основу для выбора наилучшего варианта); – составление и обсуждение вариантов эскизов, зарисовок; знакомство с оригинальными способами решения (в дизайне, творческие хобби и т. п.); – проблемно-поисковые вопросы и задания, предполагающие создание «коллекций» предметов, рисунков «комбинаторным» способом: украшение однотипных предметов вариативно: матрёшки модницы, веселушки; оформление сервиза с использованием определённых заданных элементов; – использование средств-«подсказок» для выбора: Круги Луллия, Куб с примерами – условиями задания (выбор материалов, приёма рисования, акцент на средствах выразительности)
Творческое направление. ВО: выразительный образ	
Творческая задача, направленная на создание выразительного образа	– неординарные темы (нарисовать вкус лета; звуки зимы; портрет хозяйки зимы; как изобразить...здоровье, радость); – приёмы ТРИЗ: в тематике и материалах (рисование колесят, лесоухов и т. п.); – творческие задания для конкурса, коллективной деятельности, художественного досуга; – игры по типу «Необычный музей» с созданием «залов» по заданию (наполнить/ нарисовать экспонаты по теме: городская музыка, портрет горожанина, эмблема и т. п.)

¹ Гогоберидзе А. Г., Акулова О. В., Вербенец А. М., Деркунская В. А. Образовательная область «Художественно-эстетическое развитие»: учеб.-метод. пособие / науч. ред. А. Г. Гогоберидзе. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2017. – 400 с.

Окончание табл. 2

Содержание / Название направления	Методы, приёмы, средства для реализации (примеры)	
Инвариантные технологические аспекты		
Вариативные технологические аспекты		
Для детей испытывающих сложности с целенаправленностью поиска, склонных к «манипулированию» в экспериментировании	Для детей испытывающих сложности в комбинаторных умениях и творчестве	• Для детей с высоким уровнем освоения экспериментирования.
Приёмы: поддержка опыта участия, обследования и деятельности посредством; коллективного творчества и поиска; косвенные «подсказки». Стратегия взаимодействия с детьми: демонстрации, подсказки, совместности, проблемности	Приёмы: диалог в ходе обсуждения способов; отбор интересных приёмов; со-творчество в процессе выборов; использование вопросов «Как по-другому? Что будет, если изменим...». Стратегия взаимодействия с детьми: подсказки, совместности, совместное коллективное решение «творческой задачи»	Приёмы: задания повышенной сложности: ситуации проблемности мотивации к проявлению собственного взгляда, поиска. Стратегия взаимодействия с детьми: совместности, соревновательности, постановки проблемы и «творческой задачи», обращения к ребёнку за «советом»

Заключение. Таким образом, художественное экспериментирование можно рассмотреть в единстве трёх направлений-этапов (исследующего, комбинаторного, творческого); его развитие связано с формированием познавательной деятельности и ряда художественных способностей. В старшем дошкольном возрасте выявлено наличие интереса, предпочтений и трудностей в экспериментировании; наблюдается доминирование личностных проявлений над деятельностью и результативными;

данная деятельность носит «ориентировочный» (интерес к материалам и способу рисования) и «процессуальный» характер. Образовательный процесс должен быть ориентирован на педагогическую поддержку детей в экспериментировании посредством создания ряда условий. Перспективно дальнейшее изучение генезиса экспериментирования на протяжении дошкольного возраста, изучение факторов влияния и выявление дефицитов и предпочтений современных дошкольников.

Список литературы

1. Лукашова А. А. Формирование выразительного образа в рисунках старших дошкольников средствами нетрадиционных художественных техник: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. М., 1998. 16 с.
2. Голованова И. Л. Активизация творческих способностей дошкольников и младших школьников в процессе работы различными художественными материалами: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.07. М., 1995. 22 с.
3. Лыкова И. А. Экспериментирование и творчество. Цветной мир. М.: Цветной мир, 2010. 65 с.
4. Вербенец А. М. Исследовательское поведение дошкольников в процессе освоения изобразительного искусства и художественной деятельности: идеи, особенности, методы // Развитие познавательно-исследовательских умений у старших дошкольников. СПб.: Детство-пресс, 2012. С. 42–58.
5. Дельден А. Т. Нетрадиционные техники рисования в развитии творческих способностей детей дошкольного возраста. Текст: электронный // Вестник Казахского национального педагогического университета. 2019. № 2. С. 253–258. URL: <https://vestnik.kazmkpu.kz/jour/article/view/205> (дата обращения: 23.06.2023).
6. Воробьева И. Н. Экспериментирование с художественными материалами в изобразительной деятельности как предпосылка к исследовательской активности детей раннего возраста // Исследователь. 2020. № 4. С. 99–108.
7. Захарова Ю. В. Нетрадиционные техники изображения в процессе обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью рисованию. Минск: Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка, 2018. URL: <https://bspu.by/blog/zaharova/article/publish/netradicionnyetechniki-izobrazheniya-v-processe-obucheniya-doshkol-nikov-s-intellektual-noj-nedostatocnost-yu-risovaniyu?ysclid=ij8jstv7au571401343> (дата обращения: 01.06.2023). Текст: электронный.
8. Mirzaeva D. Art Therapy as a Means of Adaptation of Young children to pre-school: Art Therapy as a Means of Adaptation of Young children to pre-school. Текст: электронный // Центр научных публикаций.

2022. № 11. URL: https://journal.buxdu.uz/index.php/journals_buxdu/article/view/6333 (дата обращения: 01.06.2023).

9. Nigmatova M. M., Mirzayeva D. Sh. Art pedagogy in modern education // Проблемы науки. 2021. № 4. С. 54–56.

10. Карпенко Н. А., Полуянова Т. А. Нетрадиционные техники рисования как средство развития творческого мышления детей дошкольного и младшего школьного возраста: монография. Витебск: ВГУ им. П. М. Машерова, 2022. 80 с.

11. Бубнова С. Ю., Андриеш В. А. Технология организации экспериментирования в процессе изобразительной деятельности детей старшего дошкольного возраста. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-organizatsii-eksperimentirovaniya-v-protse-izobrazitelnoy-deyatelnosti-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta?ysclid=le5qb7mcrb984102970> (дата обращения: 01.06.2023). Текст: электронный.

12. Каткова Е. Н. Развитие комбинаторных способностей детей дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13. Хабаровск, 2005. 28 с.

13. Полуянов Ю. А. Оценка развития комбинаторных способностей. URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1998/983/983125.htm> (дата обращения: 01.06.2023). Текст: электронный.

14. Поддъяков Н. Н. Новый подход к развитию творчества у дошкольников. URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1990/901/901016.htm> (дата обращения: 01.06.2023). Текст: электронный.

15. Рябченко И. В. Система педагогической поддержки художественно-творческой самореализации дошкольников в условиях ДОУ. Текст: электронный // Ученые записки: электронный научный журнал Курского государственного университета. 2012. Т. 1, № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-pedagogicheskoy-podderzhki-hudozhestvenno-tvorcheskoy-samorealizatsii-doshkolnikov-v-usloviyah-dou?ysclid=ljfehx10cv356756175> (дата обращения: 01.06.2023).

16. Курников Д. В. Сущность понятия «Педагогическая поддержка в образовании» // Мир науки, культуры, образования. 2012. № 5. С. 74–76.

17. Тургель В. А. Половозрастные различия количества выдвигаемых гипотез в изобразительной деятельности младших школьников // Герценовские чтения. Художественное образование ребенка. 2016. Т. 2, № 1. С. 250–255.

Информация об авторе

Вербенец Анна Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент; Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена (191186, Россия, г. Санкт-Петербург, н. р. Мойки, 48); an2772@yandex.ru; <https://orcid.org/0000-0001-6686-2883>.

Для цитирования

Вербенец А. М. Художественное экспериментирование старших дошкольников: подходы к изучению и проектированию педагогической поддержки // Ученые записки ЗабГУ. 2023. Т. 18, № 3. С. 92–101. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-3-92-101.

Статья поступила в редакцию 10.06.2023; одобрена после рецензирования 20.07.2023; принята к публикации 22.07.2023.

References

1. Lukashova, A. A. The formation of an expressive image in the drawings of older preschoolers by means of non-traditional artistic techniques: Cand. sci. diss. abstr. Moscow, 1998. (In Rus.)
2. Golovanova, I. L. Activation of creative abilities of preschoolers and younger schoolchildren in the process of working with various artistic materials. Cand. sci. diss. abstr. M., 1995. (In Rus.)
3. Lykova, I. A. Experimentation and creativity. Colour world. Issue 6/2010. Moscow: Tsvetnoy Mir, 2010. (In Rus.)
4. Verbenets, A. M. Research behavior of preschoolers in the process of mastering fine art and artistic activity: ideas, features, methods. Development of cognitive and research skills in older preschoolers. St. Petersburg: Detstvo-press. 2012: 42–58. (In Rus.)
5. Delden, A. T. Non-traditional drawing techniques in the development of creative abilities of preschool children. Bulletin of the Kazakh National Women's Pedagogical University, no. 2, pp. 253–258, 2019. Web. 01.06.2023. <https://vestnik.kazmkpu.kz/jour/article/view/205> (In Rus.)
6. Vorobyeva, I. N. Experimentation with artistic materials in visual activity as a prerequisite for the research activity of young children. Researcher, no. 4, pp. 99–108, 2020. (In Rus.)
7. Zakharova, Yu. V. Non-traditional image techniques in the process of teaching preschoolers with intellectual disability to draw. Minsk: Maxim Tank BSPU, 2018. Web. 01.06.2023. <https://bspu.by/blog/zaharo>

va/article/publish/netradicionnye-tehniki-izobrazheniya-v-processe-obucheniya-doshkol-nikov-s-intellektual-noj-nedostatochnost-yu-risovaniyu?ysclid=lj8jstv7au571401343 (In Rus.)

8. Mirzaeva, D. Art Therapy as means of young children adaptation to pre-school: Art Therapy as a Means of Adaptation of Young children to pre-school. Center for Scientific Publications (buxdu.Uz), no. 11, 2022. Web. 01.06.2023. https://journal.buxdu.uz/index.php/journals_buxdu/article/view/6333 (In Eng.)

9. Nigmatova, M. M., Mirzayeva, D. Sh. Art pedagogy in modern education. Problems of Science, no. 4, pp. 54–56, 2021. (In Eng.)

10. Karpenko, N. A., Poluyanova, T. A. Non-traditional drawing techniques as a means of developing creative thinking of preschool and primary school age children: monograph. Belarus, Vitebsk: Masherov VSU, 2022. (In Rus.)

11. Bubnova, S. Yu., Andriesh, V. A. Technology of experimentation organization in the process of visual activity of older preschool children. Web. 01.06.2023. <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-organizatsii-eksperimentirovaniya-v-protsesse-izobrazitelnoy-deyatelnosti-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta?ysclid=le5qb7mcrb984102970> (In Rus.)

12. Katkova, E. N. Development of combinatorial abilities of preschool children. Cand.sci. diss. abstr. Khabarovsk, 2005. (In Rus.)

13. Poluyanov, Yu. A. Assessment of the development of combinatorial abilities. Web. 01.06.2023. <http://www.voppsy.ru/issues/1998/983/983125.htm> (In Rus.)

14. Poddyakov, N. N. A new approach to the development of creativity in preschoolers (voppsy.ru). Web. 01.06.2023. <http://www.voppsy.ru/issues/1990/901/901016.htm> (In Rus.)

15. Ryabchenko, I. V. System of pedagogical support of artistic and creative self-realization of preschoolers in the conditions of preschool education. Scientific notes: electronic scientific journal of Kursk State University, no. 4, 2012. Web. 01.06.2023. <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-pedagogicheskoy-podderzhki-hudozhestvenno-tvorcheskoy-samorealizatsii-doshkolnikov-v-usloviyah-dou?ysclid=ljfehx10cv356756175> (In Rus.)

16. Kournikov, D. V. The essence of the concept of “Pedagogical support in education”. The world of science, culture, education, no. 5, pp. 74–76, 2012/ (In Rus.)

17. Turgel, V. A. Gender and age differences in the number of hypotheses put forward in the visual activity of younger schoolchildren. Herzen readings. Art education of a child. St. Petersburg: Publishing House VVM, no. 1, pp. 250–255, 2016. (In Rus.)

Information about author

Verbenets Anna M., Candidate of Pedagogy; Russian State Pedagogical University. A. I. Herzen (48, Embankment of the Moika River, St. Petersburg, Russia, 191186); an2772@yandex.ru; <https://orcid.org/0000-0001-6686-2883>.

For citation

Verbenets A. M. Artistic Experimentation of Older Preschoolers: Approaches to the Study and Design of Pedagogical Support // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2023. Vol. 18, no. 3. P. 92–101. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-3-92-101.

**Received: June 10 2022; approved after reviewing July 20 2023;
accepted for publication July 22 2023.**

Научная статья

УДК 378.147:53

DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-3-102-109

**Применение технологии поэтапного формирования
методических умений учителя физики
в условиях профессиональной переподготовки**

Валентина Ивановна Ваганова¹, Владислава Геннадьевна Ваганова²

*^{1,2}Восточно-Сибирский государственный университет технологий и управления,
г. Улан-Удэ, Россия*

¹valen51@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3573-5539>

²valciria79@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8041-9212>

Проблема нехватки педагогических кадров в нашей стране решается при помощи переподготовки уже работающих учителей. Особенности этого процесса в случае подготовки учителей физики рассматриваются в предложенной статье. В связи с тем, что работающие учителя обладают целым набором общепедагогических компетенций, то основные усилия необходимо направить на формирование конкретных методических умений и способов деятельности по физике. Методические умения учителя физики разделены на шесть групп: гностические, проективно-конструктивные, организационные, исследовательские, рефлексивные, экспериментальные. С целью развития методических умений применяется теория поэтапного формирования умственных действий и операций, которая применяется при обучении детей и находит своё применение при обучении взрослых. В исследовании разработана последовательность действий преподавателя для формирования методических умений у учителей физики, которая включает в себя: мотивацию действий, актуализацию профессиональных интересов студентов, целеобразование, инструктирование, показ образца действия, создание ориентировочной основы действия (конструирование технологических карт, обобщённых планов, структурно-логических схем, этапов проведения эксперимента и др.), самостоятельное выполнение методического действия на основе разработанной ООД, микропреподавание в моделируемой ситуации, имитационное моделирование, анализ и самоанализ моделируемого обучения. Метод моделирования позволил применить алгоритмическую модель для поэтапного формирования методических умений. В процессе обучения слушателей проведён анализ сформированности методических умений. Задействована методика самооценки трудностей освоения профессиональной деятельности. Анализировался уровень сформированности основных методических умений: организационных, конструктивных, проектировочных и экспериментальных. Анализ степени сформированности проектировочных умений показал, что слушатели в лице учителей других предметов хорошо умеют проектировать технологические карты уроков, составлять программы учебных дисциплин и др. Уровень развития экспериментальных умений также достаточно высокий, поскольку при обучении особое внимание уделялось физическому эксперименту. Проектировочные и конструктивные умения оценены будущими учителями в основном на 4 балла. Результаты проведённого исследования показали, что поэтапный характер формирования методических умений способствует более высокому уровню их развития у будущих учителей физики.

Ключевые слова: система повышения квалификации, профессиональная переподготовка учителя физики, методические умения, технология формирования методических умений, поэтапное формирование умений

Original article

The Use of Technology for the Phased Formation of Methodological Skills of a Physics Teacher in the Context of Professional Retraining

Valentina I. Vaganova¹, Vladislava G. Vaganova²^{1,2}East Siberian State University of Technology and Management, Ulan-Ude, Russia¹valen51@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3573-5539>²valciria79@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8041-9212>

The problem of shortage of teaching staff in our country is solved by retraining already working teachers. The features of this process in the case of training teachers of physics are considered in the proposed article. Due to the fact that already working teachers have a whole set of general pedagogical competencies, the main efforts should be directed to the formation of specific methodological skills and methods of activity in physics. The methodological skills of a physics teacher are divided into six groups: gnostic, projective-constructive, organizational, research, reflective, experimental. In order to develop methodological skills, the theory of the gradual formation of mental actions and operations is used, which is used in teaching children and finds its application in teaching adults. The study developed a sequence of teacher actions for the formation of methodological skills in physics teachers, which includes: motivation for actions, actualization of students' professional interests, goal setting, instruction, showing a sample of action, creating an indicative basis for action (designing technological maps, generalized plans, structural and logical schemes, stages of the experiment, etc.), independent implementation of a methodological action based on the developed OOD, micro-teaching in a simulated situation, simulation modeling, analysis and introspection of simulated learning. As a algorithmic model of gradual formation methodically skills we are used modeling method. In the process of training students, an analysis was made of the formation of methodological skills. The technique of self-assessment of difficulties in mastering professional activity was used. The level of formation of the main methodological skills was analyzed: organizational, constructive, design and experimental. An analysis of the degree of development of design skills showed that students, as teachers of other subjects, are well able to design technological maps of lessons, draw up programs for academic disciplines, etc. The level of development of experimental skills is also quite high, since a lot of attention was paid to physical experiment during training. Design and constructive skills are rated by future teachers mainly at 4 points. The results of the study have shown that the phased nature of the formation of methodological skills contributes to a higher level of their development among future physics teachers.

Keywords: advanced training system, professional retraining of a physics teacher, methodological skills, methodological skills formation technology, gradual development of skills

Введение. В настоящее время в области образования наблюдается высокий дефицит квалифицированных педагогических кадров. В большей степени эта проблема коснулась дисциплин естественно-научного цикла, в частности, физики. По официальным данным Министерства Просвещения за 2023 год¹, в целом, по Российской Федерации дефицит учителей физики составляет порядка 30 %. Такая картина является результатом целого ряда причин, которые не касаются данного исследования. Одним из решений

проблемы нехватки преподавателей физики является процесс профессиональной переподготовки педагогов и учителей, который призван исправить эту ситуацию за счёт переподготовки работающих педагогов и специалистов из других сфер деятельности.

Приоритетной задачей подготовки будущих учителей является формирование у учителя способности решать профессиональные задачи [1, с. 792]. Как известно, процесс формирования профессионально-методических компетенций у взрослых людей является достаточно сложным, хотя и связан с повышенной мотивацией, так как образовательная практика всегда отвечает потребностям, сформулированным самими обучающимися [2, с. 375]. Однако, с другой стороны, переподготовка уже работающих учителей не требует формирования общепедагогических умений, и всё учебное время следует направить на формирование конкретных ме-

¹ Документация на участие в отборе субъектов Российской Федерации и города Байконура на предоставление 2024 г. субсидии из федерального бюджета бюджетам субъектов Российской Федерации и бюджету города Байконура на приобретение оборудования, расходных материалов, средств обучения и воспитания для обеспечения образовательных организаций материально-технической базой для внедрения цифровой образовательной среды в рамках федерального проекта «Цифровая образовательная среда» национального проекта «Образование». – URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/id/3569> (дата обращения: 21.06.2023). – Текст: электронный.

тодических умений и способов деятельности по предмету.

По мнению И. М. Агибовой, методические компетенции учителя реализуются через систему методических умений, которые автор разделяет на общеметодические (гностические, организационные, коммуникативные, аналитические, прогностические, творческие, проективные и информационные) и специальные умения, необходимые преподавателю физики (умение формировать экспериментальные умения у учащихся, умение решать физические задачи, умение обучать учащихся решению физических задач, умение руководить техническим творчеством учащихся, умение комплектования кабинета физики) [3, с. 15].

Исследователь В. А. Сластенин отмечает, что «профессионально – педагогическая компетентность раскрывается через педагогические умения» [4, с. 42].

Процесс формирования методических умений учителя «при реализации комплекса учебных методических задач, при помощи которых студенты овладевают методическими умениями на основе разработанных автором этапов их решения» рассматривает В. И. Земцова [5, с. 150].

В исследовании И. А. Крутовой, Т. В. Кирилловой предлагается «модель подготовки будущих учителей физики, направленная на формирование у студентов обобщённого способа решения профессиональных задач» [6, с. 74].

В статье С. О. Фоминых, Т. А. Петрушкиной «приведена характеристика структуры профессиональной компетентности учителя физики, проанализирован процесс формирования профессиональной компетентности» [7, с. 232]. По мнению авторов, профессиональная компетентность учителя физики включает в себя общепредметную, методическую и педагогическую компетенции. В исследовании Г. Е. Карлыбаевой развитие методических умений учителя физики связано с созданием методической системы, включающей цели, содержание, формы организации, методы и средства обучения [8, с. 791].

В диссертации Т. В. Кирилловой большое внимание уделяется «применению электронных образовательных ресурсов в процессе обучения студентов с целью формирования у них деятельности по проектированию и проведению уроков, на которых организуется познавательная деятельность

учащихся по получению и применению физических знаний» [9, с. 7].

Группа исследователей из Германии (Д. Ширинг, С. Зорге, С. Трёбст, К. Нойман) также большое внимание в своей научной работе уделяют взаимосвязи между предметными и методическими компетенциями учителей физики, которая, по их мнению, играет ключевую роль в качестве подготовки педагогов. Результаты исследования, проведенного в 2022 г. показали, что четырёхмерная модель, охватывающая когнитивную активацию, когнитивную поддержку, эмоциональную поддержку и управление классом, является важным фактором повышения качества образования немецких учителей физики [10].

В структуру педагогической деятельности Н. В. Кузьмина включает следующие компоненты: «гностический, проективно-конструктивный, организационный, исследовательский, рефлексивный» [11, с. 150]. В соответствии с этими компонентами методические умения учителя физики мы разделили на шесть групп: гностические, проективно-конструктивные, организационные, исследовательские, рефлексивные, экспериментальные (рис. 1) [12, с. 79].

Цель данного исследования: экспериментально проверить эффективность применения технологии поэтапного формирования комплекса методических умений у учителей физики в условиях профессиональной переподготовки.

Методология и методы исследования.

Как показывает практика подготовки учителя физики, с целью развития методических умений целесообразно применять «теорию поэтапного формирования умственных действий и операций» [13, с. 71–72].

Опираясь на данную теорию, которая работает не только в обучении школьников, но может быть перенесена на подготовку учителя, мы разработали последовательность действий преподавателя для формирования методических умений у учителей физики (рис. 2).

«Поэтапное управление формированием умственных действий, понятий, образов, которое содержит пять этапов в процессе усвоения новых действий: мотивационный, ориентировочный, материальный или материализованный, внешнеречевой, умственно-го или внутриречевого, действия» предлагает Н. Ф. Талызина [Там же, с. 71–72].

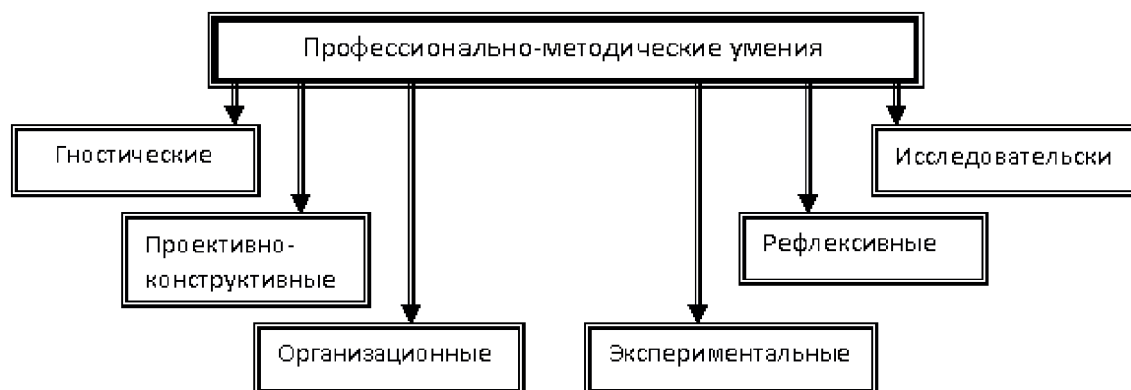


Рис. 1. Структура методических умений учителя физики
Fig. 1. The structure of the methodological skills of a physics teacher

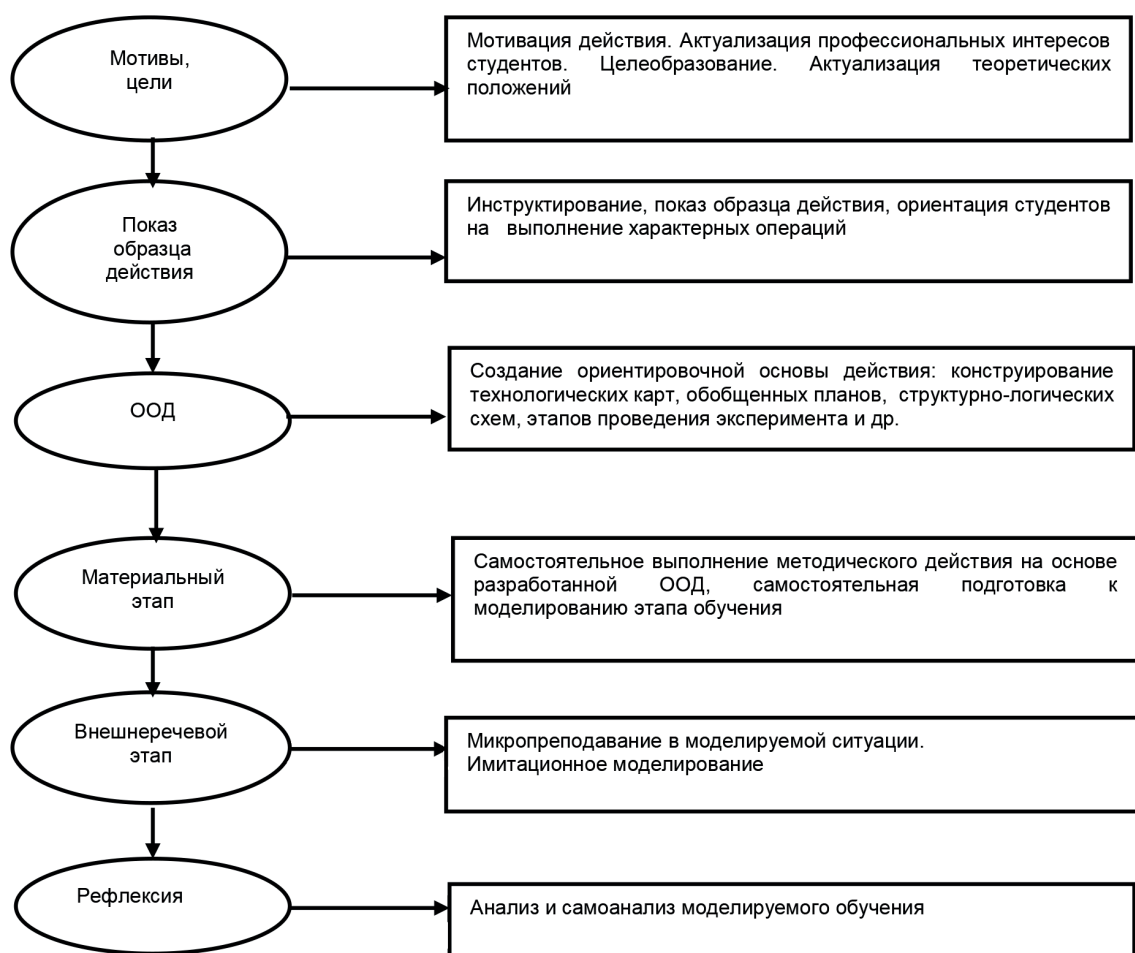


Рис. 2. Технология поэтапного формирования методических умений
Fig. 2. Technology of stage-by-stage formation of methodical skills

В условиях ограниченного времени на освоение учебной программы переподготовки учителей и учитывая сложность содержания учебного материала по физике, мы считаем, что применение данной теории позволит более эффективно построить учебные занятия и получить желаемый результат.

Обучение слушателей по этой технологии требует предварительной подготовки. Необходим содержательный анализ учебного материала [14], построение логической структуры объяснения. В частности, для объяснения физического закона слушатели должны усвоить, какие понятия связывает закон, вид связей – прямая или обратная, и какое явление объясняет данный закон. Необходимо разобрать причинно-следственные связи, которые устанавливает закон. Тщательная проработка учебного материала, глубокое понимание сущности изучаемого понятия, явления или закона является основой для развития умения объяснять данное понятие.

На первом этапе преподаватель помогает слушателям сформулировать мотив деятельности, научить постановке диагностической цели через результат [15]. По требованиям современных ФГОС важно научить слушателей умению передавать функции целеполагания от учителя к ученику. Будущий учитель должен путём постановки вопросов, задач, заданий, жизненных ситуаций подвести учеников к постановке цели.

Формирование умений объяснять физические явления или процессы в соответствии со вторым этапом начинается с показа образца деятельности. Преподаватель инструктирует слушателей, показывает фрагменты урока, даёт необходимые пояснения. Слушатели наблюдают стиль работы преподавателя, логику его методических действий. На данном этапе целесообразно повторение методических действий слушателями для более глубокого понимания и совершенствования полученных умений.

Материальный этап предполагает самостоятельное выполнение методических умений слушателями. Они создают краткие технологические карты, структурно-логические схемы, которые выполняют роль ориентировочной основы деятельности.

На внешнеречевом этапе необходима вербализация, т. е. преподаватель организует микропреподавание. Слушатели демонстрируют заранее подготовленный фраг-

мент урока. Рефлексивный этап может происходить в разных формах, он необходим для анализа и самоанализа деятельности в групповом или индивидуальном обсуждении, это взгляд назад – что получилось, что не получилось, какие ошибки допущены. Происходит контроль и коррекция методических действий.

На следующем этапе в соответствии с теорией поэтапного формирования умений, преподаватель показывает образец деятельности, что позволяет обучающимся наблюдать стиль работы преподавателя, видеть логику его методических шагов, сопровождаемых комментариями.

Применение данной технологии позволяет реализовать идею управляемости учебным процессом, проектируемости и воспроизводимости обучающего цикла.

Результаты исследования и их обсуждение. Данное исследование проводилось на базе Государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Республики Бурятия «Бурятский республиканский институт образовательной политики» в процессе переподготовки учителей физики в 2015–2017 гг. в количестве 43 чел.

В процессе обучения слушателей нами был проведён анализ сформированности методических умений. Применялась методика самооценки трудностей освоения профессиональной деятельностью. Применялась пятибалльная шкала оценки: 5 баллов – удаётся всегда; 4 балла – удаётся в большинстве случаев; 3 балла – удаётся с трудом; 2 балла – иногда удаётся, но с большими затруднениями; 1 балл – не удаётся.

Умения формируются на занятиях практикума, в дальнейшем, они углубляются и совершенствуются в педагогической работе.

Уровень сформированности основных методических умений: организационных, конструктивных, проектировочных и экспериментальных показан в таблице. Совокупность умений сгруппируем и представим самооценку сформированности организационных, конструктивных и проектировочных умений в таблице.

На рисунке наглядно демонстрируется уровень сформированности основных групп умений. Формирование проектировочных умений показывает, что слушатели, как учителя других предметов, уже хорошо умеют проектировать технологические карты уро-

ков, составлять программы учебных дисциплин и др. Уровень развития экспериментальных умений также достаточно высокий, поскольку при обучении было много внимания уделено физическому эксперименту.

Проектировочные и конструктивные умения оценены в основном на 4 балла. Достоверность исследования подтверждена методами математической статистики (критерий Пирсона).

Самооценка сформированности методических умений слушателей

Методические умения	Самооценка слушателей, %				
	Баллы самооценки				
	5	4	3	2	1
Организационные	19	50	29	2	
Проектировочные	23	63	11	3	
Конструктивные	26	54	15	5	
Экспериментальные	29	53	18	-	

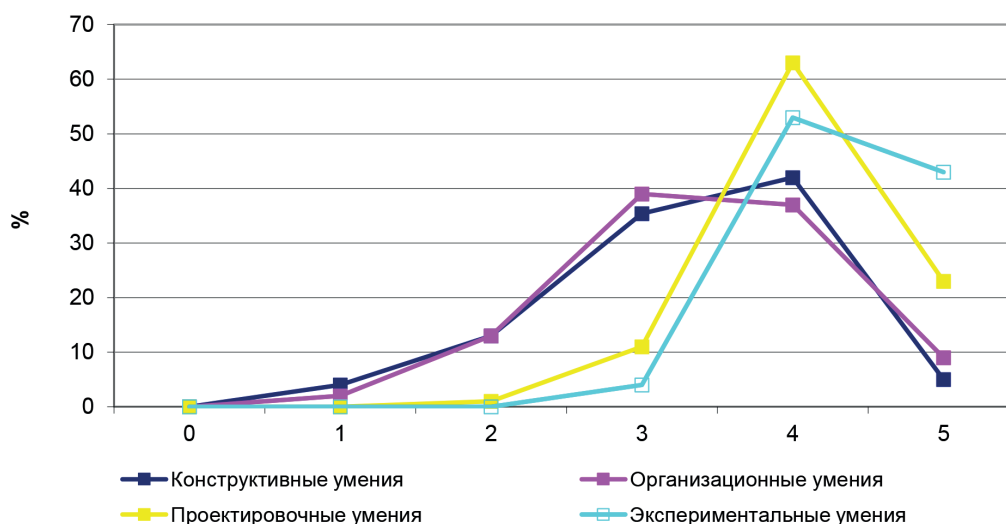


Рис. 3. Баллы самооценки

Fig. 3. Self-esteem points

В целом, самооценка сформированности основных групп умений свидетельствует о достаточном уровне их достижения, учитывая ограниченный ресурс времени на их формирование в рамках программы переподготовки.

Заключение. При подготовке учителя физики в условиях переподготовки, большое внимание уделяется формированию комплекса методических умений. Технология поэтапного формирования умений, включающая следующие этапы: мотивация, показ образца действия, ориентирование, самостоятельное выполнение действия, внешнеречевой этап, рефлексия, способствует более эффективному их формированию и развитию. Многократное выполнение

действий, соответствующих данной схеме, позволяет учителям осознанно выполнять действия на основе заранее отработанных теоретических знаний. Дальнейшее развитие умений осуществляется в практике преподавания.

Проведённый эксперимент доказывает эффективность применения разработанной нами технологии. Для оценки уровня сформированности умений применялась методика самооценки трудностей освоения профессиональной деятельностью по пятибалльной шкале. По результатам исследования уровень развития экспериментальных умений более высокий, поскольку при обучении больше внимания было уделено физическому эксперименту.

Список литературы

1. Ismailov A. A. Methodical training of future physics teachers role of act and professional duties // *Galaxy International Interdisciplinary Research Journal*. 2022. Vol. 10, no. 10. С. 792–797.
2. Brookfield S. Adult learning: An overview // *International encyclopedia of education*. 1995. Vol. 10. С. 75–380.
3. Агибова И. М. Формирование методических умений преподавателя физики в классическом университете: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. М., 2006. 44 с.
4. Сластенин В. А. Педагогический процесс как система. М.: МАГИССТР-ПРЕСС, 2000. 488 с.
5. Земцова В. И. Формирование методической компетентности студентов по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) бакалавр). Текст: электронный // *Педагогика и психология*, 2014. С. 92–103. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-metodicheskoy-kompetentnosti-studentov-po-napravleniyu-podgotovki-050100-pedagogicheskoe-obrazovanie-kvalifikatsiya/viewer> (дата обращения: 05.05.2023).
6. Крутова И. А., Кириллова Т. В. Методическая подготовка будущих учителей физики к решению профессиональных задач // *Научно-педагогическое обозрение*. 2017. № 1. С. 92–97.
7. Фоминых С. О. Некоторые аспекты формирования профессиональной компетентности будущих учителей физики // *Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева*. 2021. № 2. С. 232–239.
8. Карлыбаева Г. Е., Жураев Х. О. Формирование методической подготовки учителей физики с использованием инновационных технологий. Текст: электронный // *Молодой ученый*. 2014. № 8. С. 790–792. URL: <https://moluch.ru/archive/67/9678> (дата обращения: 11.05.2023).
9. Кириллова Т. В. Методика применения электронных образовательных ресурсов при обучении будущих учителей проектированию и проведению уроков физики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Н. Новгород, 2021. 18 с.
10. Schiering D., Neumann Course quality in higher education teacher training: What matters for pre-service physics teachers' content knowledge development? // *Studies in Educational Evaluation* 2023. No. 78. P. 2–12.
11. Кузьмина Н. В. (Головко-Гаршина). Акрмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. М.: Исслед. центр проблем качества подгот. спец., 2001. 144 с.
12. Ваганова В. И. Технологии профессионально-методической подготовки преподавателя физики в классическом университете. Улан-Удэ: Бурят. гос. ун-т, 2005. 224 с.
13. Талызина Н. Ф. Теоретические проблемы программированного обучения. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1969. 132 с.
14. Zaripova I. Methodological support for professional development of physical-mathematical sciences teachers, aimed at forming the project-technical competency of technical university students // *Rev. Eur. Stud.* 2015. Vol. 7. P. 313–323.
15. Deneen C., Brown G. T. L., Bond T. G., Shroff R. Understanding Outcome-Based Change in Teacher Learning: Assessing a New Tool with Preliminary Findings // *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. 2013. No. 41:4. P. 441–456. DOI: 10.1080/1359866X.2013.787392.

Информация об авторах

Ваганова Валентина Ивановна, доктор педагогических наук, профессор; Восточно-Сибирский государственный университет технологий и управления (670013, Россия, г. Улан-Удэ, ул. Ключевская, 40в); valen51@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0002-3573-5539>.

Ваганова Владислава Геннадьевна, доктор педагогических наук, доцент; Восточно-Сибирский государственный университет технологий и управления (670013, Россия, г. Улан-Удэ, ул. Ключевская, 40в); valciria79@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0001-8041-9212>.

Вклад авторов

Ваганова В. И. – постановка цели и задач исследования, теоретическое обоснование содержания статьи, заключение.

Ваганова В. Г. – проведение экспериментального исследования, обработка экспериментальных данных, оформление статьи, оформление литературы.

Для цитирования

Ваганова В. И., Ваганова В. Г. Применение технологии поэтапного формирования методических умений учителя физики в условиях профессиональной переподготовки // *Учёные записки ЗабГУ*. 2023. Т. 18, № 3. С. 102–109. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-3-102-109.

Статья поступила в редакцию 09.06.2023; одобрена после рецензирования 13.07.2023; принята к публикации 14.07.2023.

References

1. Ismailov, A. A. Methodical training of future physics teachers role of act and professional duties. *Galaxy International Interdisciplinary Research Journal*, no. 10, pp. 792–797, 2022. (In Rus.)
2. Brookfield, S. Adult learning: An overview. *International encyclopedia of education*, t. 10, pp. 375–380, 1995. (In Engl.)
3. Agibova, I. M. Formation of methodological skills of a physics teacher in a classical university. *Dr. sci. diss. abstr. M*: 2006. (In Rus.)
4. Slastenin V. A. Pedagogical process as a system. M: MAGISSTR–PRESS, 2000. (In Rus.)
5. Zemtsova V. I. Formation of methodological competence of students in the direction of training 050100 Pedagogical education (qualification (degree) bachelor). *Pedagogy and Psychology*, pp. 92–103, 2014. Web. 05.05.2023. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-metodicheskoy-kompetentnosti-studentov-po-napravleniyu-podgotovki-050100-pedagogicheskoe-obrazovanie-kvalifikatsiya/viewer> (In Rus.)
6. Krutova, I. A. Methodical preparation of future teachers of physics for solving professional problems. *Scientific and Pedagogical Reviewno*, no. 1, pp. 92–97, 2017. (In Rus.)
7. Fominykh, S. O. Some aspects of the formation of professional competence of future teachers of physics. *Bulletin of the Chuvash State Pedagogical University named after I. Yakovlev*, no. 2, pp. 232–239, 2021. (In Rus.)
8. Karlybaeva, G. E. Formation of methodical training of physics teachers using innovative technologies. *Young scientist*, 2014. Web. 05.05.2023. <https://moluch.ru/archive/67/9678> (In Rus.)
9. Kirillova, T. V. Methodology for the use of electronic educational resources in teaching future teachers to design and conduct physics lessons. *Cand. sci. diss. abstr. Nizhny Novgorod*, 2021. (In Rus.)
10. Schiering, D. Neumann Course quality in higher education teacher training: What matters for pre-service physics teachers' content knowledge development? *Studies in Educational Evaluation*, no. 78, pp. 2–12, 2023. (In Rus.)
11. Kuzmina, N. V. (Golovko-Garshina). *Akmeological theory of improving the quality of training of education specialists*. M: Research center for the problems of training specialists, 2001. (In Rus.)
12. Vaganova, V. I. *Technologies of professional and methodological training of a physics teacher in a classical university*. Ulan-Ude: Publishing House of the Buryat State University, 2005. (In Rus.)
13. Talyzina, N. F. *Theoretical problems of programmed learning*. M: MSU M, 1969. (In Rus.)
14. Zaripova, I. Methodological support for professional development of physical-mathematical sciences teachers, aimed at forming the project-technical competency of technical university students. *Rev. Eur. Stud. T. 7. P. 313*, 2015. (In Engl.)
15. Deneen, C., Brown, G. T. L., Bond, T. G., Shroff, R. Understanding Outcome-Based Change in Teacher Learning: Assessing a New Tool with Preliminary Findings. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, no. 41:4, pp. 441–456, 2013. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2013.787392> (In Engl.)

Information about authors

Vaganova Valentina I., Doctor of Pedagogy, Professor; East Siberian State University of Technology and Management (40b, Klyuchevskaya str., Ulan-Ude, 670013, Russia); valen51@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0002-3573-5539>.

Vaganova Vladislava G., Doctor of Pedagogy, Associate Professor; East Siberian State University of Technology and Management, (40b, Klyuchevskaya str., Ulan-Ude, 670013, Russia); valciria79@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0001-8041-9212>.

Contribution of authors to the article

Vaganova V. I. – has set the purpose and objectives of the research, made theoretical substantiation of the content of the article and the conclusion.

Vaganova V. G. – has conducted experimental research, processed the experimental data, and made the design of the article and references.

For citation

Vaganova V. I., Vaganova V. G. The Use of Technology for the Phased Formation of Methodological Skills of a Physics Teacher in the Context of Professional Retraining // *Scholarly Notes of Transbaikal State University*. 2023. Vol. 18, no. 3. P. 102–109. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-3-102-109.

Received: June 9 2022; approved after reviewing July 13 2023; accepted for publication July 14 2023.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

THEORY AND METHODS OF VOCATIONAL EDUCATION

Научная статья

УДК 378.147

DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-3-110-121

Модель дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» и её реализация в педагогическом образовании с учётом междисциплинарной интеграции

Алексей Владимирович Золтуев¹, Людмила Сергеевна Романова²

^{1,2} *Забайкальский государственный университет, г. Чита, Россия*

¹ zoltuev.aleksei@bk.ru, <https://orcid.org/0009-0001-4421-0099>

² Kurlser@yandex.ru, <https://orcid.org/000-0001-7638-0204>

Учебная дисциплина «Безопасность жизнедеятельности», являющаяся обязательной в системе подготовки будущих педагогов, носит черты междисциплинарности и имеет ярко выраженный интегрированный характер с практической направленностью. Использование межпредметных связей на занятиях и в самостоятельной работе по безопасности жизнедеятельности развивает у обучающихся – будущих педагогов, научное мышление, способствует формированию представлений о взаимосвязи явлений и событий. Статья посвящена разработке модели дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» и её реализации при подготовке бакалавров педагогического образования с учётом междисциплинарной интеграции. Основными методами исследования являются анализ, синтез, моделирование. На основе анализа научно-педагогической литературы выделены основания отбора содержания дисциплины «БЖД», представляемые как взаимосвязь фундаментальных и профессионально ориентированных знаний по разным профилям педагогического образования. Представлена и обоснована модель дисциплины БЖД, отражающая специфику междисциплинарной подготовки. Фундаментальная составляющая БЖД рассматривается, как с точки зрения подходов к содержанию образования, так и с точки зрения теоретической модели безопасности как социально-правового механизма, регулирующего деятельность, постоянно связанную с риском и находящуюся под воздействием различного рода опасных источников. Профессионально ориентированная составляющая дисциплины БЖД обосновывается выделением общих знаний и умений в профильных образовательных областях и безопасности жизнедеятельности по трём направлениям педагогического образования: «Безопасность жизнедеятельности и география», «Информатика и физика», «Биология и химия», реализуемых во ФГБОУ ВО «Забайкальский государственный университет». Реализация разработанной модели дисциплины показана на примере практических заданий междисциплинарного характера, которые отражают связь профильных знаний и безопасности жизнедеятельности. Авторы приходят к выводу, что междисциплинарная интеграция является процессом объединения содержания учебных предметно-профильных дисциплин и курса БЖД с целью эффективного достижения учебных и профессионально значимых задач.

Ключевые слова: безопасность жизнедеятельности, бакалавр педагогического образования, междисциплинарная интеграция, модель дисциплины, фундаментальная составляющая, профессионально ориентированная составляющая, практическое занятие

Original article

**The Model of the Discipline "Life Safety" and its Implementation
in Pedagogical Education Taking
into Account Interdisciplinary Integration****Aleksey V. Zoltuev¹, Lyudmila S. Romanova²**^{1,2} Transbaikal State University, Chita, Russia¹ zoltuev.aleksei@bk.ru, <https://orcid.org/0009-0001-4421-0099>² Kuriser@yandex.ru, <https://orcid.org/000-0001-7638-0204>

The academic discipline "Life safety", which is mandatory in the system of training future teachers, has features of interdisciplinarity and has a pronounced integrated character with a practical orientation. The use of interdisciplinary connections in the classroom and in independent work on life safety develops scientific thinking among students – future teachers, contributes to the formation of ideas about the relationship of phenomena and events. The article is devoted to the development of a model of the discipline "Life safety" and its implementation in the preparation of bachelors of pedagogical education, taking into account interdisciplinary integration. The main research methods are analysis, synthesis, modeling. On the basis of the analysis of scientific and pedagogical literature, the grounds for the selection of the content of the discipline "BZhD" are identified, presented as the relationship of fundamental and professionally oriented knowledge in different profiles of pedagogical education. The model of the BZhD discipline reflecting the specifics of interdisciplinary training is presented and substantiated. The fundamental component of the BZhD is considered both from the point of view of approaches to the content of education, and the theoretical model of safety as a socio-legal mechanism regulating activities that are constantly associated with risk and are under the influence of various kinds of dangerous sources. The professionally oriented component of the BZhD discipline is justified by the allocation of general knowledge and skills in specialized educational fields and life safety in three areas of pedagogical education: "Life safety and geography", "Computer Science and Physics", "Biology and Chemistry", implemented at the Transbaikal State University. The implementation of the developed discipline model is shown by the example of practical tasks of an interdisciplinary nature, which reflect the connection of specialized knowledge and life safety. The authors come to the conclusion that interdisciplinary integration is a process of combining the content of educational subject-profile disciplines and the course of the BZhD in order to effectively achieve educational and professionally significant tasks.

Keywords: life safety, bachelor of pedagogical education, grounds for content selection, interdisciplinary integration, discipline model, fundamental component, professionally oriented component, practical lesson

Введение. Развитие образовательной области «Безопасность жизнедеятельности» происходит в соответствии с реалиями современного общества и обусловлено его потребностями, которые диктуются социально-политическими условиями современного мира, участившимися в последние годы опасными ситуациями природного, техногенного и социального характера, а также возникающими экологическими проблемами.

Образование в области безопасности жизнедеятельности на современном этапе опирается на развивающуюся научную теорию безопасности, представляющую собой обширную область знаний и изучающую различные аспекты в обеспечении безопасности человека и территорий в современном мире [1].

Научно-технический прогресс, развитие и внедрение современных технологий в различных отраслях производства и жизнедеятельности выводит круг и степень различных опасностей на новый, более непредсказуе-

мый уровень, угрозы природного, техногенного, социального, биологического характера приобретают всё большие масштабы распространения и негативно воздействуют на человека, общество и окружающую среду [2].

Эти факторы определяют направленность образования на формирование у человека безопасного типа поведения в природе, обществе и техносфере. Государственная политика также направлена на решение вопросов обеспечения безопасности, об этом свидетельствуют принятые нормативные документы, касающиеся охраны окружающей среды, защиты населения и территорий от чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера.

Особая роль в системе высшего педагогического образования отводится научно-предметной области «Безопасность жизнедеятельности», основной целью которой является формирование личности безопасного типа, способного «создавать и поддерживать в повседневной жизни и в профессио-

нальной деятельности безопасные условия жизнедеятельности для сохранения природной среды, обеспечения устойчивого развития общества, в том числе при угрозе и возникновении чрезвычайных ситуаций и военных конфликтов»¹. Поэтому данный учебный курс должен органично соединять проблематику безопасного взаимодействия человека с окружающей природной, техносферной и социальной средой и способами защиты человека от опасных и чрезвычайных ситуаций.

Целью исследования является изучение научных и методических подходов к проектированию содержания образования в области безопасности жизнедеятельности и разработка модели дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» (БЖД) в условиях разнопрофильного педагогического образования с учётом междисциплинарной интеграции.

Обзор литературы. В соответствии с современными требованиями к подготовке бакалавров педагогического образования, у выпускников должны быть сформированы не только универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции, также будущий педагог должен обладать профессиональной мобильностью, основанной на междисциплинарной подготовке, способствующей оперативному реагированию на возникающие изменения научно-теоретической и профессиональной деятельности [3].

В педагогической науке значение использования межпредметных связей, необходимость интеграции научных знаний отмечались многими учёными, подходы которых к определению понятий «интеграция» и «междисциплинарная интеграция» исследованы авторами ранее [4].

Ряд учёных рассматривают интеграцию как процесс и результат создания неразрывно связанного, единого. Другие авторы обозначают интеграционный процесс как новообразование целостности, которое обладает системными качествами общенаучного, межнаучного или внутринаучного взаимодействия. Существует идея, что междисциплинарная интеграция является педагогическим условием, изменяющим содержание образова-

ния. Также интеграция может быть реализована в виде традиционных интегрированных учебных занятий [4].

Сущность понятия «интеграция» в образовании как состояние, характеризующееся взаимосогласованностью, устойчивой объединяющей взаимосвязью между структурными элементами образовательного процесса рассматривает Э. Р. Шарипова [5].

В исследовании А. Н. Новикова, М. С. Новиковой представлен пример реализации интеграционных процессов в формате двойного профиля бакалавриата «Безопасность жизнедеятельности и география», где предметные области перешли от интеграции к конвергенции, то есть взаимодействию на уровне глубинного знания разделов и тем преподаваемых дисциплин [6].

Анализ подходов к содержанию понятия «интеграция» и «междисциплинарная интеграция» позволяет сделать вывод, что междисциплинарная интеграция, основанная в первую очередь на междисциплинарных связях, представляет собой высшую форму единства целей, принципов, содержания образования и создание укрупнённых дидактических единиц на основе взаимосвязи учебных дисциплин.

Вопросы отбора содержания образования в области безопасности жизнедеятельности представлены авторами ранних (2010–2016) научных исследований. В них закладываются базовые понятия в области безопасности; рассматривается общеобразовательный характер дисциплины БЖД; предлагается интегративный подход к содержанию образования; выделяется в содержании профессиональная составляющая; реализация содержания БЖД видится посредством взаимодействия естественнонаучных, гуманитарных, экономических и технических знаний [4].

Методология и методы исследования. Исследование основано на использовании теоретического метода – анализ нормативных документов по модернизации образования в РФ; анализ источников по обеспечению безопасности обучающихся; анализ научно-педагогической и учебно-методической литературы по проблеме исследования. Общенаучные методы, такие как анализ, синтез, сравнение, классификация, систематизация, обобщение, моделирование использованы при разработке модели дисциплины «Безопасность жизнедеятельности», реализуемой при подготов-

¹ Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.05. Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки): Приказ Минобрнауки России: [от 22 февраля 2018 г. № 125 (с изм. и доп. от 26 ноября 2020 г.)]. – URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203+/Bak/440305_B_3_15062021.pdf (дата обращения: 06.04.2023). – Текст: электронный.

ке бакалавров педагогического образования. Междисциплинарный подход позволил обособить отбор содержания дисциплины «Безопасность жизнедеятельности».

Результаты исследования и их об- суждение. Достижение поставленных требований ФГОС ВО по направлению 44.03.05. *Педагогическое образование* (с двумя профилями подготовки) в области обеспечения безопасности обучающихся при подготовке будущих бакалавров педагогического образования (различных профилей) можно представить с помощью междисциплинарной интеграции, как методологического основания образовательного процесса по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности».

Междисциплинарные связи интегрируют предметные области различных научных знаний в системе обучения. Основанием развития междисциплинарной интеграции является необходимость синтеза знаний, их усвоения и применения в жизни и профессиональной деятельности.

Междисциплинарная интеграция отражена в междисциплинарной подготовке, которая выражается не только в анализе содержания образования по различным областям научно-предметных знаний, но и в интегративном характере преподавания, учитывающим следующие взаимосвязи: структурную, предметную и информационную. Поэтому отдельные модули, разделы или темы в учебных дисциплинах можно рассматривать как составные элементы профессиональной подготовки.

В разработанной модели дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» с учётом междисциплинарной интеграции содержательная часть основана на совокупности фундаментальной и профессионально ориентированной составляющих – теоретических основ БЖД и дисциплинами профессиональной подготовки, что отражено на рисунке.

Данная модель дисциплины БЖД реализуется для образовательных программ педагогического профиля по направленностям «Безопасность жизнедеятельности и география», «Информатика и физика», «Биология и химия», в ФГБОУ ВО «Забайкальский государственный университет» (ЗабГУ).

Обоснование представленной модели основывается на критериях отбора содержания образования по дисциплине БЖД, учеб-

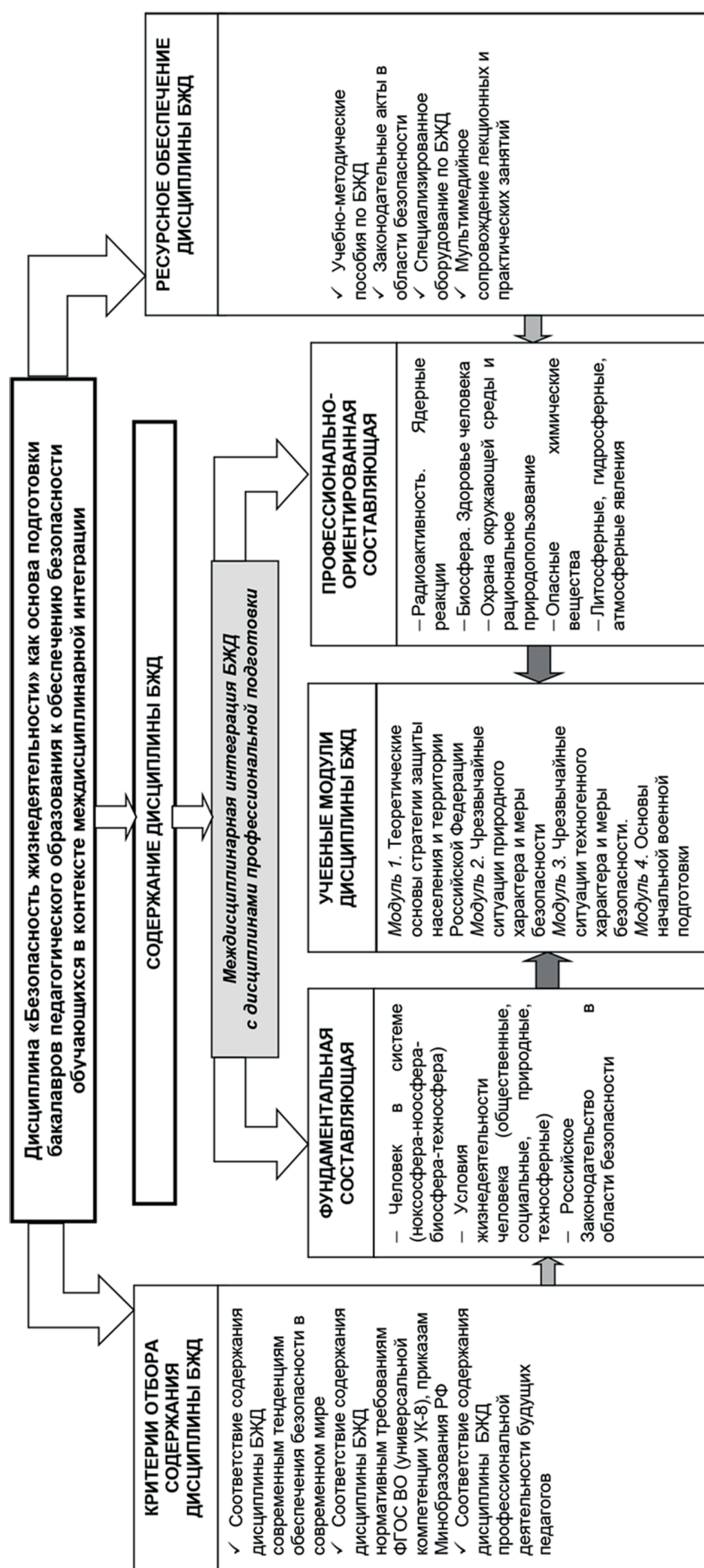
ных модулях, фундаментальной и профессионально ориентированной составляющими, связанными междисциплинарной интеграцией, ресурсном обеспечении образовательного процесса.

Соответствие содержания дисциплины БЖД современным тенденциям обеспечения безопасности в современном мире основывается на активно действующей системе нормативно-правовых документов стратегического характера. Они закладывают приоритетные вопросы национальной и военной безопасности страны, организационно-правовые нормы в области защиты населения и территорий, государственную политику в области охраны окружающей среды, растительного и животного мира, а также санитарно-эпидемиологического благополучия населения в соответствии с основными положениями Конституции РФ.

Основополагающим критерием отбора содержания дисциплины является соответствие ее нормативным требованиям ФГОС ВО, приказам Минобрнауки РФ.

Так, ФГОС ВО по направлению 44.03.05 *Педагогическое образование* (с двумя профилями подготовки), утверждённый Приказом Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. № 125 (в редакции с изменениями от 26 ноября 2020 г. № 1456), определяет требования к структуре программы бакалавриата, обеспечивающей реализацию дисциплины безопасность жизнедеятельности (пункт 2.2.) и к результатам освоения программы бакалавриата в категории (группе) компетенций (пункты 3.2., 3.3): «Безопасность жизнедеятельности» – универсальная компетенция (УК-8); «Построение воспитывающей образовательной среды» – общепрофессиональная компетенция (ОПК-4).

Также при отборе содержания дисциплины БЖД необходимо учитывать требования Министерства образования и науки РФ, выраженные в письмах от 21 декабря 2022 г., 27 декабря 2022 г. руководителям образовательных организаций высшего образования, подведомственных Минобрнауки России, в которых указывается на обязательность внедрения в образовательный процесс всех направлений подготовки модуля «Основы военной подготовки». Учебные компоненты модуля рекомендовано включить в содержание дисциплины «Безопасность жизнедеятельности».



Модель дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» в контексте междисциплинарной интеграции
Model of the discipline «Life Safety» in the context of interdisciplinary integration

Такой критерий, как соответствие содержания дисциплины БЖД профессиональной деятельности будущих педагогов по обеспечению безопасности обучающихся рассматривается с позиций нормативно-правовых документов в области образования, которые устанавливают определённые требования, касающиеся обеспечения безопасности обучающихся (ФЗ «Об образовании в РФ», ФГОС ООО, профессиональный стандарт педагога). Но также во внимание принимаются исследовательские работы, посвящённые вопросам культуры безопасности педагога. Так, например, В. В. Гафнер считает, что «безопасная деятельность является следствием правильного отношения человека к вопросам безопасности, а учитель может сформировать у учащихся только то, чем обладает сам» [7]. Окулова Л. П. рассматривает формирование культуры безопасности педагога как реализацию эргономического подхода в организации учебного процесса, направленного на создание безопасных, комфортных и эффективных условий образовательной среды [8].

Критерии отбора содержания дисциплины БЖД позволяют обозначить совокупность частей дисциплины, имеющих определённую дидактико-логическую завершенность к установленным результатам обучения (модули).

В первом модуле «Теоретические основы стратегии защиты населения и территории Российской Федерации» рассматриваются вопросы теории безопасности; цель и задачи безопасности жизнедеятельности; формы опасностей; виды безопасности; классификация чрезвычайных ситуаций; виды опасных происшествий; концепция приемлемого риска; принципы обеспечения безопасности.

Второй модуль «Чрезвычайные ситуации природного характера и меры безопасности» включает изучение следующих тем: классификация чрезвычайных ситуаций природного характера; виды природных опасностей и стихийных бедствий; чрезвычайные и опасные ситуации литосферного, гидрологического и метеорологического характера; поражающие факторы опасных природных явлений; действия при стихийных бедствиях.

Третий модуль «Чрезвычайные ситуации техногенного характера и меры безопасности» посвящён изучению аварий с выбросом аварийно-химических и радиоактивных веществ; аварий на пожаро- и взрывоопасных

объектах; гидродинамических аварий; поражающих факторов. Также модуль обладает практической направленностью, выраженной в развитии навыков применения различных средств индивидуальной защиты и отработке действий при авариях на различных опасных объектах и в быту.

Четвёртый модуль «Основы начальной военной подготовки» отражает требования современных реалий мирового общества и предполагает обязательное изучение военной доктрины РФ; Уставов ВС РФ и законодательства о прохождении военной службы; медицинского обеспечения и первой помощи при ранениях и травмах в условиях военных действий; боевых свойств различных видов оружия; основных образцов вооружения и техники ВС РФ; целей, задач и мероприятий РХБЗ.

Содержание учебных модулей определяется в первую очередь целью и задачами дисциплины, заключающимися в подготовке обучающихся, нацеленных на поддержание безопасности во всех областях жизнедеятельности человека, имеющих реальное представление о функционировании современного общества, знающих социальные установки и обладающие высокими моральными качествами для правильных и своевременных действий при внутренних и внешних угрозах для общества в своей профессиональной деятельности.

Анализ содержательного наполнения учебных модулей дисциплины БЖД показывает, что оно включает фундаментальную и профессионально ориентированную составляющие, между которыми явно прослеживается междисциплинарная интеграция, которая находит своё отражение в предметной и структурной взаимосвязи.

Выпускник вуза должен обладать широтой знаний и умений не только в своей предметно-профессиональной области, но и в других областях, особенно касающихся вопросов обеспечения безопасности, что является необходимым для решения определенного круга профессиональных задач. Осуществить в образовательном процессе это можно на базе интеграции фундаментальных (фундаментальная составляющая) и специальных (профессионально-ориентированных) знаний (профессионально ориентированная составляющая).

Фундаментализацию образования в области безопасности жизнедеятельности мож-

но рассматривать, как с точки зрения подходов к содержанию образования, так и с точки зрения теоретической модели безопасности как социально-правового механизма, регулирующей деятельность, постоянно связанную с риском и находящуюся под воздействием различного рода опасных источников.

В основу базового содержания образовательной области «Безопасность жизнедеятельности» Л. А. Михайлов закладывает понятия: «безопасность жизнедеятельности», «безопасность», «личность безопасного типа», «опасность», «предвидение опасности», «правила поведения» и «ответственность»¹.

Исходя из исследований Н. П. Абскаловой, в фундаменте образовательной области «Безопасность жизнедеятельности» лежит триединая формула безопасности: «предвидеть опасность – возможность её избежать – необходимость действовать». Содержание «БЖД» может строиться в следующей логической последовательности: безопасность как ключевая потребность человека → воздействие человека на окружающую среду, создание техногенной системы безопасности (техносферы) → изменения в окружающей среде (появление новых источников опасности) → пути оптимального управления безопасностью системы «человек – среда обитания»².

Ведущую роль при отборе содержания образования играет принцип интегративности, который заключается в объединении разных учебных дисциплин. Среди смысловых доминант интегративности могут быть фундаментальные понятия БЖД (опасность, безопасность, риск, авария и др.), а также интегративный аппарат БЖД (пожар, эпидемия, химически опасные вещества, радиация и т. д.), основанный на знаниях различных научных областей [9].

Рассматривая фундаментальную составляющую содержания образования в области безопасности жизнедеятельности с точки зрения исследований в области обеспечения безопасности, целесообразно исходить из того, что дисциплина БЖД имеет научный базис, направленный на достижение безопасности человека в процессе его

существования в организованной социальной системе, удовлетворения им своих потребностей и выполнения предназначенных ему функций, не противоречащих интересам общества [10].

Центральным понятием образовательной области «Безопасность жизнедеятельности» является опасность, выраженная в явлениях, процессах, объектах, способных в определённых условиях наносить ущерб здоровью человека и окружающей среде и материальным ценностям.

Пространство или среда, окружающая человека, где он осуществляет свою деятельность условно делится на две области: ноосфера (пространство с существующими опасностями) и гомосфера (пространство ежедневной различной деятельности человека) [11].

Понятие безопасности включает обязательно и научно-правовое обоснование, в основе которого закладываются положения Стратегии национальной безопасности Российской Федерации, определяющей национальные интересы и стратегические приоритеты, а также Федерального закона РФ «О безопасности», в котором дано официальное определение безопасности, это «состояние защищённости жизненно важных интересов личности, общества и государства от внутренних и внешних угроз» [12; 13].

Важно отметить, что обеспечение безопасности жизнедеятельности всех видов безопасности возможно только при условии диалектического единства триединой системы личность, общество и государство при определяющей роли последнего [14].

В предлагаемой модели дисциплины БЖД профессионально ориентированная составляющая содержания представлена выделением общих знаний и умений в профильных образовательных областях и безопасности жизнедеятельности по трём направлениям педагогического образования: «Безопасность жизнедеятельности и география», «Информатика и физика», «Биология и химия». Междисциплинарные связи учебных элементов профильных дисциплин (1–3 семестры) в соответствии с направленностью подготовки и учебных элементов дисциплины БЖД наглядно представлены в табл. 1.

¹ Безопасность жизнедеятельности: учебник для вузов. 2-е изд. / под ред. Л. А. Михайлова. – СПб.: Питер, 2012. – 464 с.

² Абскалова Н. П. Теория и методика обучения безопасности жизнедеятельности: учеб. пособие для вузов. – Новосибирск: Сиб. ун. изд-во, 2008. – 135 с.

Таблица 1

Междисциплинарные связи профильных дисциплин и БЖД

Учебные элементы профильных дисциплин (1–3 семестры)		
Направленности направления 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)		Биология и химия
Безопасность жизнедеятельности и география		Информатика и физика
Модули дисциплины БЖД		
Модуль 1. Теоретические основы стратегии защиты населения и территории Российской Федерации		Введение в биологию (Охрана окружающей среды и рациональное природопользование)
Модуль 2. Чрезвычайные ситуации природного характера и меры безопасности	Общее землеведение (Влагооборот и движение в атмосфере. Погода и климат. Воздушные массы, их типы. Понятие литосферы (границы, состав и строение). Литосферные плиты (понятие, границы))	
Модуль 3. Чрезвычайные ситуации техногенного характера и меры безопасности	1. <i>Естественная карта мира</i> (Учение о составе вещества. Структурная химия. Учение о химическом процессе. Методы управления химическими процессами. Эволюционная химия)	1. <i>Общая химия</i> (Характеристика наиболее распространенных ХОВ. Классификация ХОВ). 2. <i>Введение в биологию</i> (Модификации, мутации). Наследственность изменчивость
Модуль 4. Основы начальной военной подготовки	<i>Способы самообороны и самозащиты</i> (Воспитание характера, вежливости, уважения и самообладания) <i>Естественная карта мира</i> (Учение о составе вещества. Структурная химия. Учение о химическом процессе. Методы управления химическими процессами. Эволюционная химия)	Общая физика (Ядерная модель атома. Радиоактивность. Ядерные реакции). <i>Естественная карта мира</i> (Учение о составе вещества. Структурная химия. Учение о химическом процессе. Методы управления химическими процессами. Эволюционная химия)

Анализ табл. 1 позволяет сделать вывод о том, что основой профессионально ориентированной составляющей для формирования знаний по обеспечению безопасности жизнедеятельности обучающихся у студентов должны являться базовые понятия, законы и закономерности физики, биологии, химии, географии. Это обусловлено тем, что будущий учитель как специалист, обладающий базовыми знаниями в области физики, биологии, химии, географии будет готов к обеспечению безопасности жизнедеятельности обучающихся в своей профессиональной деятельности [15].

Профессионально ориентированная составляющая включает понятия, отражающие специфику профессиональной деятельности будущего педагога к обеспечению безопасности жизнедеятельности по различным направлениям подготовки: радиоактивность и ядерные реакции, биосфера, охрана окружающей среды и рациональное природопользование, химически опасные вещества, явления в гидросфере, явления в атмосфере, явления в литосфере.

Таким образом, междисциплинарная интеграция БЖД обеспечивает взаимодействие и единство фундаментальной и профессионально ориентированной составляющих [16].

Такой компонент модели, как ресурсное обеспечение образовательного процесса дисциплины также носит интегративный характер, поскольку состоит из учебно-методического, материально-технического и организационного компонентов.

Учебно-методическое обеспечение образовательного процесса по дисциплине БЖД при подготовке будущих педагогов в ФГБОУ ВО «ЗабГУ» определяется требованиями рабочей программы и фондом оценочных средств. Рекомендуемые источники представляют собой печатные и электронные учебно-методические пособия в области безопасности жизнедеятельности. Также существует необходимость применения на учебных семинарских занятиях положений нормативных документов в области безопасности.

Непосредственно реализация модели дисциплины БЖД для педагогических профилей осуществляется на учебных занятиях при выполнении студентами практических заданий с учётом профессионально ориентированной составляющей. Примеры таких практических заданий для третьего модуля «Чрезвычайные ситуации техногенного характера и меры безопасности» представлены в табл. 2.

Таблица 2

Примеры междисциплинарных практических заданий по дисциплине БЖД

Направленности направления 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)	Практические задания по Модулю 3. Чрезвычайные ситуации техногенного характера и меры безопасности	
	Профильные знания	Тема модуля и содержание задания
Безопасность жизнедеятельности и география	дисциплина «Общее землеведение» (тема «Погода и климат»)	Тема: Аварии с выбросом аварийных химически опасных веществ (АХОВ) Практическое задание: В результате аварии на обвалованной емкости произошел выброс хлора. Местность открытая. Ветер направлен в сторону жилого района. Оценить опасность аварии для жилого района
Информатика и физика	дисциплина «Общая физика» (тема «Радиоактивность. Ядерные реакции»)	Тема: Аварии с выбросом радиоактивных веществ (РАВ) Практическое задание: При аварии на ЧАЭС в 1986 г. произошёл взрыв ядерного реактора. В окружающую среду были выброшены радиоактивные вещества: цезий, стронций, радиоактивный йод, уран. Используя знания физико-химических свойств данных веществ (период полураспада), определите через какой период времени на загрязненной местности станет безопасно
Биология и химия	дисциплина «Общая химия» (тема «Кислородсодержащие углеводороды»)	Тема: Аварии с выбросом аварийных химически опасных веществ (АХОВ) Практическое задание: Оценить воздействие вредных химических веществ, содержащихся в воздухе населённых пунктов и на рабочем месте, используя справочные данные по ПДК веществ

Многопрофильность и практическая направленность курса БЖД объясняет необходимость применения современных средств обучения как ресурсного обеспечения дисциплины (мультимедиапроекторы, телевизионные комплексы, интерактивные доски, компьютеры), поэтому учебно-материальная база играет важную роль в формировании теоретических знаний и практических умений обучающихся в области обеспечения безопасности жизнедеятельности.

Заключение. Представленная модель дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» при подготовке будущих бакалавров педагогического образования с учётом междисциплинарной интеграции является предпосылкой для разработки методологии образовательного процесса по данному курсу в высшем педагогическом образовании. Междисциплинарная интеграция рассматривает-

ся в исследовании как процесс объединения содержания учебных предметно-профильных дисциплин и курса БЖД с целью эффективного достижения учебных и профессионально значимых задач. Осуществление его происходит с помощью синтеза учебных элементов разных дисциплин, научных понятий и методов, который позволяет объединить их в общенаучные понятия и способы познания.

Дисциплина «Безопасность жизнедеятельности» является одной из составляющих механизмов, позволяющих качественно и своевременно изучать проблемы в вопросах безопасности личности, общества и государства, обладающих высокой динамикой и подвижностью. Это обстоятельство обуславливает необходимость постоянно анализировать состояние данной дисциплины, методику преподавания, а также основные проблемы её освоения в вузах России.

Список литературы

1. Кириллов Н. П., Молчанов С. В. Методологические подходы к изучению учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» в системе высшего образования // *Человек и образование*. 2021. № 4. С. 133–142. DOI: 10.54884/S181570410018645-4.
2. Шакин М. А., Наркоцкий А. В., Рыкова Т. А., Аксеновский А. В. Современные проблемы техноферной безопасности // *Наука и Образование*. 2020. Т. 3, № 3. С. 127–142.
3. Междисциплинарная интеграция в образовании / под науч. ред. С. И. Десненко. Чита: ЗабГУ, 2018. 222 с.
4. Романова Л. С., Золтуев А. В. Междисциплинарная интеграция курса «Безопасность жизнедеятельности» в подготовке будущих педагогов // *Педагогический журнал*. 2020. Т. 10, № 4-1. С. 208–218. DOI: 10.34670/AR.2020.33.59.032.
5. Шарипова Э. Р. К вопросу о важности единства содержательного наполнения понятия «интеграция» в контексте интеграционных процессов в образовании // *Международный научно-исследовательский журнал*. 2022. № 1-3. С. 129–133. DOI: 10.23670/IRJ.2022.115.1.096.
6. Novikov A.N., Novikova M. S. «Problems of development of the Russian geographical education in secondary and higher school» // *Periódico do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero e Direito Centro de Ciências Jurídicas – Universidade Federal da Paraíba*. 2020. Vol. 9, no. 04. P. 600–621.
7. Гафнер В. В. Культура безопасности: аналитический обзор диссертационных исследований (педагогические науки, 2010–2012 гг.). Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2013. 200 с.
8. Окулова Л. П. Формирование культуры безопасности личности будущего педагога в вузе на основе эргономического подхода // *Современный ученый*. 2019. № 6. С. 12–19.
9. Alkeyeva D. S., Byulegenova B. B., Alkeyev A. K. S. Avju The concept of human security: characteristics, dimensions and determinants // *Bulletin of the L. N. Gumilev Eurasian National University*. 2021. No. 4. P. 8–17. DOI: 10.32523/2616-6887/2021-137-4-8-17.
10. Valeev D. K., Makolkin N. N., Lipinsky D. A. About the evolution of the national security concept // *Journal of Sociology and Social Anthropology*. 2019. Vol. 10, no. 4. P. 276–280. DOI: 10.31901/24566764.2019/10-4.326.
11. Nazarov V. P. On the Question of the Evolution of the Concept of National Security // *Political Science Issues*. 2020. Vol. 10, no. 1. P. 27–33. DOI: 10.35775/PSI.2020.35-38.1.004.
12. Arzamastsev N. I. Legal aspects of the Concept and essence of public security // *The Topical Issues of Public Law*. 2012. No. 4. P. 12–19.
13. Кириллов Н. П., Молчанов С. В. Научно-правовой подход в обосновании «Безопасности жизнедеятельности» как науки и учебной дисциплины // *Человек и образование*. 2020. № 3. С. 33–38. DOI: 10.54884/S181570410020883-6.
14. Pulido M. A. The application of the human security concept // *Ragion Pratica*. 2017. Vol. 2017, no. 1. P. 43–60.

15. Золтуев А. В. Междисциплинарная интеграция курса «Безопасность жизнедеятельности» в формировании умений и навыков будущих бакалавров педагогического образования // Образование в области безопасности жизнедеятельности и технологий: проблемы и перспективы развития: материалы IV Всерос. науч.-практ. конф. / Забайкал. гос. ун-т; отв. ред. Л. С. Романова. Чита: ЗабГУ, 2019. С. 103–119.

16. Медведева Н. А., Кашицына Л. В. Формирования готовности будущих педагогов к охране жизни и здоровья обучающихся // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 4. С. 100–102. DOI: 10.24412/1991-5497-2022-495-100-102.

Информация об авторах

Золтуев Алексей Владимирович, старший преподаватель; Забайкальский государственный университет (672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30); zoltuev.aleksei@bk.ru; <https://orcid.org/0009-0001-4421-0099>.

Романова Людмила Сергеевна, кандидат технических наук, доцент; Забайкальский государственный университет (672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30); kurlser@yandex.ru; <https://orcid.org/0000-0001-7638-0204>.

Вклад авторов

Золтуев А. В. – исследовал значение использования межпредметных связей и необходимости интеграции научных знаний в области безопасности жизнедеятельности, провёл анализ подходов к содержанию образования по дисциплине БЖД и предложил модель дисциплины.

Романова Л. С. – разработала и внедрила рабочую программу по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности», способствовала апробации модели дисциплины БЖД через практические задания.

Для цитирования

Золтуев А. В., Романова Л. С. Модель дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» и её реализация в педагогическом образовании с учетом междисциплинарной интеграции // Учёные записки ЗабГУ. 2023. Т. 18, № 3. С. 110–121. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-3-110-121.

Статья поступила в редакцию 16.06.2023; одобрена после рецензирования 20.07.2023; принята к публикации 21.07.2023.

References

1. Kirillov, N. P. Methodological approaches to the study of the academic discipline «Life safety» in the system of higher education / N. P. Kirillov, S. V. Molchanov. Man and education, no. 4, pp. 133–142, 2021. <https://doi.org/10.54884/S181570410018645-4> (In Rus.)

2. Shakin, M. A., Narkotsky, A. V., Rykova, T. A., Aksenovsky, A. V. Modern problems of technosphere safety. Science and Education, no. 3, pp. 127–142, 2020. (In Rus.)

3. Interdisciplinary integration in education / S. I. Desnenko [et al.]; under the scientific editorship of S. I. Desnenko. Chita: ZabGU, 2018. (In Rus.)

4. Romanova, L. S., Zoltuev, A. V. Interdisciplinary integration of the course «Life safety» in the training of future teachers. Pedagogical Journal, no. 4-1, pp. 208–218, 2020. <https://doi.org/10.34670/AR.2020.33.59.032> (In Rus.)

5. Sharipova, E. R. The importance of the content unity of the concept «integration» in the context of integration processes in education. International Research Journal, no. 1–3, pp. 129–133, 2022. <https://doi.org/10.23670/IRJ.2022.115.1.096>. (In Rus.)

6. Novikov, A.N., Novikova, M. S. Problems of development of the Russian geographical education in secondary and higher school. Periodico do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero e Direito Centro de Ciências Jurídicas – Universidade Federal da Paraíba, no. 04, p. 600–621, 2020. (In Portuguese)

7. Gafner, V. V. Safety culture: an analytical review of dissertation research (pedagogical sciences, 2010–2012). Yekaterinburg, 2013. (In Rus.)

8. Okulova, L. P. Culture formation of personal safety of a future teacher at a university on the basis of an ergonomic approach. Modern scientist, no. 6, pp. 12–19, 2019. (In Rus.)

9. Alkeyeva, D. S., Byulegenova, B. B., Alkeyev, A. K. S. Avju The concept of human security: characteristics, dimensions and determinants. Bulletin of the L. N. Gumilev Eurasian National University. Series: Political Sciences. Regional studies. Oriental studies. Turkology, no. 4, pp. 8–17, 2021. <https://doi.org/10.32523/2616-6887/2021-137-4-8-17>. (In Rus.)

10. Valeev, D. K., Makolkin, N. N., Lipinsky, D. A. About the evolution of the national security concept. *Journal of Sociology and Social Anthropology*, no. 4, pp. 276–280, 2019. <https://doi.org/10.31901/24566764.2019/10-4.326> (In Rus.)
11. Nazarov, V. P. On the Question of the Evolution of the Concept of National Security. *Political Science Issues*, no. 1, pp. 27–33, 2020. <https://doi.org/10.35775/PSI.2020.35-38.1.004>. (In Rus.)
12. Arzamastsev, N. I. Legal aspects of the Concept and essence of public security. *The Topical Issues of Public Law*, no. 4, pp. 12–19, 2012. (In Rus.)
13. Kirillov, N. P., Molchanov, S. V. Scientific and legal approach in substantiation of «Life safety» as a science and academic discipline. *Man and education*, no. 3, pp. 33–38, 2020. <https://doi.org/10.54884/S181570410020883-6>. (In Rus.)
14. Pulido, M. A. The application of the human security concept. *Ragion Pratica*, no. 1, pp. 43–60, 2017. (In Engl.)
15. Zoltuev, A. V. Interdisciplinary integration of the course «Life safety» in the formation of skills and abilities of future bachelors of pedagogical education. *Materials of the IV All-Russian Scientific and practical conference Education in the field of life safety and technology: problems and prospects of development / Transbaikal State University; executive Editor L. S. Romanova. Chita: ZabGU, 2019: 103–119. (In Rus.)*
16. Medvedeva, N. A., Kashitsyna L. V. Formation of readiness of future teachers to protect the life and health of students. *World of science, culture, education*, no. 4, pp. 100–102, 2022. <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2022-495-100-102>. (In Rus.)

Information about the authors

Zoltuev Aleksey V., Senior Lecturer, Transbaikal State University (30, Aleksandro-Zavodskaya str., Chita, 672039, Russia); zoltuev.aleksei@bk.ru; <https://orcid.org/0009-0001-4421-0099>.

Romanova Lyudmila S., Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Transbaikal State University (30, Aleksandro-Zavodskaya str., Chita, 672039, Russia); kurlser@yandex.ru; <https://orcid.org/0000-0001-7638-0204>.

Contribution of the authors

Zoltuev A. V. – investigated the importance of using interdisciplinary connections and the need to integrate scientific knowledge in the field of life safety, analyzed approaches to the content of education in the discipline of BZhD and proposed a model of the discipline.

Romanova L. S. – developed and implemented a work program on the discipline «Life Safety», contributed to the approbation of the model of the BZhD discipline through practical tasks.

For citation

Zoltuev A. V., Romanova L. S. The Model of the Discipline «Life Safety» and its Implementation in Pedagogical Education Taking into Account Interdisciplinary Integration // *Scholarly Notes of Transbaikal State University*. 2023. Vol. 18, no. 3. P. 110–121. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-3-110-121.

**Received: June 16 2022; approved after reviewing July 20 2023;
accepted for publication July 21 2023.**

Научная статья

УДК 378.147

DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-3-122-131

**Возможности использования проектного подхода в вузе
при изучении профильных математических дисциплин**

**Наталья Васильевна Кононенко¹, Юлия Сергеевна Токарева²,
Светлана Иннокентьевна Десненко³, Алена Дмитриевна Федотова⁴**

^{1,2,3,4}*Забайкальский государственный университет, г. Чита, Россия*

¹*kononenko.52@list.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4500-6292>*

²*jtokareva2@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0925-3624>*

³*desnenkochita@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9243-0491>*

⁴*einclub@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0492-3529>*

Внедрение проектного подхода в учебный процесс по математике помогает развивать у обучающихся проектное мышление, столь необходимое востребованному выпускнику вуза, и подготавливает их к работе в современной инновационной среде. В данной работе представлено исследование, посвящённое реализации междисциплинарной проектной работы в рамках освоения профильных математических дисциплин. Такая работа позволяет студентам вуза формировать ассоциативные связи между математической моделью и реальными жизненными ситуациями, которые могут служить отправной точкой для принятия решений. Проектный подход, направленный на интеграцию знаний и умений по математике и экономике, имеет практическую значимость и полезность в изучении профильных математических дисциплин, так как использование междисциплинарных проектов позволяет иллюстрировать фундаментальное математическое содержание. Цель данного исследования заключается в выявлении возможностей использования проектного подхода в процессе изучения профильных математических дисциплин. Методологической базой исследования являются проектный и практико-ориентированный подходы. В работе представлены примеры проектов, предлагаемые для разработки обучающимся математических направлений подготовки высших учебных заведений. Проекты представлены в разрезе разделов математики и содержат описание соответствующих математического и экономического аппаратов. Инструментарий имеет рекомендательный характер и может быть выбран в зависимости от изучаемой математической дисциплины и уровня сформированности финансовой грамотности конкретного обучающегося. Рассматриваемый подход предоставляет ряд возможностей как обучающимся, так и преподавателям вузов, в том числе интеграцию математики и экономики на уровне понятий, методов и способов решения задач различных разделов математики. В рамках исследования было также проведено анкетирование студентов вуза, которое проводилось в два этапа. Результаты работы могут быть использованы в учебном процессе высших учебных заведений.

Ключевые слова: проектный подход, междисциплинарный проект, математика, экономика, интеграция

Original article

**Possibilities of Using the Project Approach at the University in the Study of Specialized
Mathematical Disciplines**

**Natalya V. Kononenko¹, Julia S. Tokareva²,
Svetlana I. Desnenko³, Alena D. Fedotova⁴**

^{1,2,3,4}*Transbaikal State University, Chita, Russia*

¹*kononenko.52@list.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4500-6292>*

²*jtokareva2@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0925-3624>*

³*desnenkochita@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9243-0491>*

⁴*einclub@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0492-3529>*

The introduction of a project approach into the educational process in mathematics helps to develop students' project thinking, which is so necessary for a high-demand university graduate, and prepares them to work in a modern innovative environment. This paper presents a study on the implementation of interdis-

© Кононенко Н. В., Токарева Ю. С., Десненко С. И., Федотова А. Д., 2023

ciplinary project work as part of the development of specialized mathematical disciplines. Such work allows university students to form associative links between a mathematical model and real life situations that can serve as a starting point for decision-making. The project approach, aimed at integrating knowledge and skills in mathematics and economics has practical significance and usefulness in the study of specialized mathematical disciplines, because the use of interdisciplinary projects allows us to illustrate the fundamental mathematical content. The purpose of this study is to identify the possibilities of using the project approach in the process of studying specialized mathematical disciplines. The methodological basis of the research is project-based and practice-oriented approaches. Research methods: theoretical; empirical. The paper presents examples of projects proposed for the development of students of mathematical training areas of higher education institutions. The projects are presented in the context of sections of mathematics and contain a description of the relevant mathematical and economic apparatus. The toolkit is advisory in nature and can be selected depending on the studied mathematical discipline and the level of financial literacy of a particular student. The approach under consideration is a series of both students and university teachers, including the integration of mathematics and economics at the level of possible concepts, methods and approaches to solving problems in various branches of mathematics. As part of the study, a survey of university students was conducted, which was conducted in two stages. The results of the work can be used in the educational process of higher educational institutions.

Keywords: project approach, interdisciplinary project, mathematics, economics, integration

Введение. Роль математики в формировании и становлении интеллектуального развития каждого человека неоспорима, поэтому вопросы, связанные с методикой её преподавания, занимают особую нишу в педагогической науке. Математика не только помогает формировать логическое, рациональное и эффективное мышление, но и способствует развитию способностей к сосредоточенности, концентрации и настойчивости – качествам, которые являются необходимыми в любой профессиональной деятельности. Важно использовать подход к обучению математике, который не только поможет понимать этот предмет, но и научит определять и применять математические модели и концепции в исследовательской и профессиональной деятельности, а также в различных жизненных ситуациях. Такой подход может быть реализован при проектном обучении, благодаря которому можно в большей степени обеспечить необходимый уровень подготовки выпускника вуза, соответствующий современным компетентностным требованиям [1].

Сегодня проектное мышление – это новая реальность, которая распространена глобально и требует осмысления и освоения для более успешной самореализации и конкурентоспособности современного человека. Инновационность, являющаяся неотъемлемой частью современного мира, требует постоянной готовности к быстрой адаптации к современным условиям. Поэтому внедрение междисциплинарных проектных работ, включающих применение математических моделей и методов, в образовательный процесс представляется нужным и важным этапом подготовки студентов вузов.

В данной работе представлено исследование, посвящённое возможностям междисциплинарной проектной работы, интегрирующей знания и умения по математике и экономике. Такая деятельность позволяет формировать у обучающихся ассоциативный ряд в виде связей модели с рассматриваемыми жизненными ситуациями, которые в дальнейшем могут быть отправной точкой для принятия решений.

Цель данного исследования заключается в выявлении возможностей использования проектного подхода, направленного на интеграцию знаний и умений по математике и экономике, в процессе изучения профильных математических дисциплин. Результаты работы могут быть использованы в учебном процессе высших учебных заведений.

Обзор литературы. Проектный подход активно используется не только в России, но и широко применяется в зарубежных странах, что подтверждается многочисленными исследованиями в этой области. Педагоги-исследователи отмечают, что данный подход помогает обучающимся критически мыслить, развивает у них навыки поиска информации и умение использовать её в своих проектах. Среди особенностей проектного подхода выделяются: самостоятельный выбор проекта; работа в команде; открытость процесса; ориентация на реальные проблемы (проекты, над которыми работают студенты, должны быть связаны с реальными проблемами и вызовами) [2; 3]. Ряд авторов раскрывают суть проектного подхода через ориентацию на развитие у студентов, как в целом профессиональных и личностных навыков, так и с учётом конкретной специфика-

ции их подготовки, например, будущих учителей [2; 4] или инженеров [5; 6].

Особое место в зарубежной и российской научно-методической литературе занимают работы, посвящённые междисциплинарным проектам в математическом образовании. Следует отметить, что почти все статьи, освещающие интеграцию в рамках проектного подхода математики и экономики, посвящены подготовке именно специалистов в области экономики и описывают особенности и условия успешной междисциплинарной интеграции в рамках реализации проектов при изучении дисциплин экономического профиля.

В работах зарубежных авторов обособляется точка зрения на междисциплинарную интеграцию как единое образовательное пространство, основанное на взаимообусловленности и взаимодополняемости содержания математических и экономических дисциплин, с целью реализации системы обобщённых профессиональных знаний и овладения навыками и умениями для эффективного применения знания в будущей профессиональной деятельности. Так, A. Drobnić Vidic выделяет и описывает различия междисциплинарных связей при проектном подходе на всех этапах обучения в высшем образовании, начиная с целевого [7]. В развитии вышеуказанной идеи исследователи N. Iqbal и Y. Sun утверждают, что при подготовке экономистов междисциплинарное обучение и мышление являются эффективными в освоении основных научных и математических понятий. В своих работах они подчёркивают, что проблемы и исследования в области экономики неотделимы от математического обоснования и только путём выбора соответствующих математических методов можно эффективно решать экономические проблемы [8; 9].

Точка зрения необходимости акцента на математические модели, ориентированные на применение в будущей профессиональной деятельности при обучении математике будущих экономистов, то есть чёткая профессиональная направленность, разделяется и российскими исследователями. Например, в работах Л. В. Шелеховой [10], Н. В. Кононенко [11], М. Н. Дмитриевой [12] указано, что к наиболее важному фактору, способствующему эффективному внедрению математического материала в содержание экономических дисциплин, относится опре-

деление основных направлений построения математических курсов, их основных идей, обобщений, ведущих понятий, категорий и их закономерная интеграция с экономическими теориями. При этом ведущую роль в подготовке студентов экономических специальностей вузов, как отмечают И. В. Детушев [13] и Н. П. Пучков [14], выполняет фундаментальная математическая подготовка. С их точки зрения, фундаментализация математической подготовки студентов экономических специальностей является одним из важнейших факторов понимания сущности процессов в сфере экономической и финансовой деятельности.

Также следует отметить работы коллективов авторов под руководством И. В. Дробышевой и Н. И. Черхаровой, в которых сформулированы условия, обеспечивающие реализацию разноуровневой междисциплинарной интегрированной подготовки студентов, с учётом прикладной профессиональной направленности изучаемой темы [15; 16].

Однако исследователи не уделяют внимание на возможности системного применения проектного подхода, затрагивающего возможности использования математического аппарата в экономических ситуациях в рамках изучения профильных математических дисциплин для студентов-математиков. Чему и посвящено данное исследование.

Методология и методы исследования.

Методологической базой исследования выступает проектный и практико-ориентированный подходы. Для проведения исследования использовались следующие теоретические методы: сравнительный анализ педагогической и научно-методической литературы; изучение и обобщение отечественного и зарубежного передового педагогического опыта.

К эмпирическим методам отнесём наблюдение и анкетирование. Исследования опираются на результаты наблюдений, проводимых во время занятий по изучению профильных математических дисциплин для студентов-математиков в течение 2021–2023 гг., и двух анкетирований. В первом анкетировании в 2021 г. приняло участие 76 студентов ФГБОУ ВО «Забайкальский государственный университет» по направлениям подготовки 01.02.03. *Прикладная математика и информатика*, профиль «Исследование операций и системный анализ» и 44.03.05. *Педагогическое образование* (с двумя профилями подготовки), профиль «Математика и инфор-

матика». Во втором опросе, проводимом в 2022 и 2023 гг., приняли участие 58 обучающихся тех же направлений подготовки.

Результаты исследования и их об-суждение. Для формирования способности к определению и применению математических моделей в профессиональной и исследовательской деятельности необходимо разрабатывать эффективные инструменты обучения математике. Особое место среди таких инструментов занимает проектный подход, в основе которого лежит исследовательская и творческая деятельность, позволяющая углублять и закреплять знания и умения. Для того чтобы проектная деятельность развивала мышление обучающихся, необходимо, чтобы, разрабатывая проект, одновременно происходило решение учебных задач, связанных с освоением способов этой деятельности. Принципы проектного подхода при освоении математических дисциплин студентами вузов могут значительно помочь создать убеждение в необходимости и практической полезности изучения нового теоретического математического материала, показать, что математические абстракции возникают из задач, поставленных реальной действительностью и помогают решать проблемы этой действительности. При проектом подходе ориентация смещается на прикладной стиль мышления, то есть обучение математике учитывает её роль как инструмента или специфического средства исследования закономерностей, возникающих в окружающем мире.

Сильная связь между математикой и экономикой даёт большие возможности для осуществления междисциплинарной проектной деятельности. Для обеспечения синтеза содержательной и дидактико-психологической составляющих обучения студентов при проектом подходе, направленном на интеграцию математических и экономических знаний и умений, следует:

- уделять внимание универсальности математических методов;
- иллюстрировать примерами применение каждого математического метода или модели в экономике;
- осуществлять закрепление теоретического материала, в основном, в процессе решения прикладных задач для лучшего усвоения практической значимости темы с обязательным очерчиванием области фактического применения изученного материала.

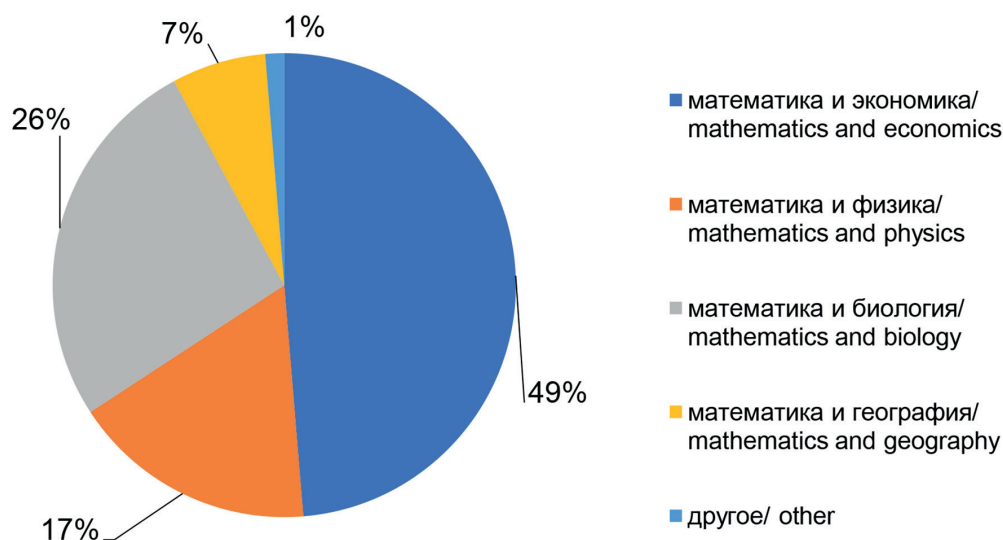
Внедрение проектного подхода в образовательный процесс позволяет выделить разделы математики, аппарат которых наиболее применим в различных экономических ситуациях. К таким разделам высшей математики можно отнести следующие: алгебра, математический анализ (дифференциальное и интегральное исчисление функции одной и нескольких переменных, дифференциальные уравнения и др.), теория вероятностей и математическая статистика, математическое программирование, исследование операций и др.

Как и в большинстве университетов метод проектов в ФГБОУ ВО «Забайкальский государственный университет» активно начал внедряться несколько лет назад. С нашей точки зрения, данная технология носила разноплановый характер. В 2021 году проведено анкетирование обучающихся по направлениям подготовки 01.02.03. *Прикладная математика и информатика*, профиль «Исследование операций и системный анализ» и 44.03.05. *Педагогическое образование* (с двумя профилями подготовки), профиль «Математика и информатика» университета. В опросе приняли участие 76 респондентов разных курсов обучения. Среди вопросов анкеты выделим один, который стал триггером данного исследования: «Как Вы считаете, какие междисциплинарные проекты по профильным дисциплинам математического цикла Вам было бы интересно разрабатывать?». Для ответа респондентам было предложено пять вариантов ответа с учётом специфики профилей факультета, где они обучаются, что отражено на рисунке. Таким образом, большинство обучающихся выразило интерес к проектам, направленным на интеграцию математики и экономики. В связи с этим в образовательный процесс соответствующих направлений подготовки университета стали внедряться в большей степени именно такие междисциплинарные проекты.

Примеры проектов, направленных на интеграцию математических и экономических знаний и умений, предлагаемые для разработки обучающимся направлений подготовки 01.02.03. *Прикладная математика и информатика*, профиль «Исследование операций и системный анализ» и 44.03.05. *Педагогическое образование* (с двумя профилями подготовки), профиль «Математика и информатика» ФГБОУ ВО «Забайкальский государственный университет», отражены

в таблице. Проекты представлены в разрезе разделов математики с описанием соответствующих математического и экономического аппаратов. Инструментарий носит рекомендательный характер и может быть выбран в зависимости от изучаемой математической дисциплины и уровня сформированности

финансовой грамотности конкретного обучающегося. Отметим, что такие дисциплины как «Исследование операций» и «Математическое программирование» уже являются дисциплинами интегрированного характера, поэтому как объект данного исследования они не рассматриваются.



Ответы на вопрос «Как Вы считаете, какие междисциплинарные проекты по профильным дисциплинам математического цикла Вам было бы интересно разрабатывать?»
Answers to the question "In your opinion, what interdisciplinary projects in the core disciplines of the mathematical cycle would you be interested in developing?"

Разработка и представление междисциплинарного проекта включали в себя несколько стандартных этапов: подготовительный; исследовательский, аналитический, технический, демонстрационный, рефлексивный. Обучающимся предлагалось разрабатывать проект или индивидуально или в микрогруппах.

При выполнении предлагаемых проектов обучающиеся имеют возможность:

- транслировать математические понятия в область экономики;
- использовать изучаемые математические методы для решения экономических задач;
- осваивать основы математического моделирования;
- повышать общую математическую и финансовую культуру.

При реализации проектного подхода, направленного на интеграцию знаний и умений по математике и экономике, в процессе обучения профильным математическим дисциплинам преподаватели вузов получают возможность:

- повысить мотивацию обучающихся к изучаемому разделу математики;
- повысить уровень сформированности их познавательного интереса;
- усилить осознание применимости фундаментальных математических теорий в профессиональной и ежедневной практической деятельности человека;
- формировать, развивать и закреплять навыки и умения решения математических задач разных профильных курсов.

По результатам внедрения проектов, направленных на интеграцию математических и экономических знаний и умений, при реализации профильных математических дисциплин среди обучающихся было проведено анкетирование. В течение 2022 и 2023 гг. в опросе приняли участие 58 человек. На вопрос «Вам было интересно разрабатывать междисциплинарный проект?» положительно ответили 72 % респондентов, отрицательно – 26 % и затруднились с ответом 2 % студентов.

Перечень проектов, направленных на интеграцию математических и экономических знаний и умений

Разделы	Темы проектов	Математический аппарат (инструментарий)	Экономический аппарат (инструментарий)
Алгебра	Использование матриц при решении экономических задач	Матрица. Определитель. Обратная матрица. Ступенчатая матрица. Ранг матрицы	Таблицы распределения ресурсов по отдельным отраслям экономики. Модель международной торговли. Общий валовой объём продукции. Основная задача межотраслевого баланса (вектор валового выпуска, вектор конечного продукта)
	Модель Леонтьева	Системы линейных уравнений и различные методы их решения: матричный метод; метод Крамера; метод Гаусса	Линейная балансовая модель. Модель межотраслевого баланса Леонтьева (балансовый анализ). Общий валовой объём продукции. Основная задача межотраслевого баланса (вектор валового выпуска, вектор конечного продукта)
Математический анализ	Показательная и логарифмическая функции в экономике / Производственная функция	Функции одной переменной. Показательная функция, её свойства и график. Логарифмическая функция, её свойства и график. Взаимно обратные функции. Задачи с параметрами. Векторные и скалярные переменные	Производственная функция. Процесс производства некоторой хозяйственной единицы. Оценка отдачи ресурсов в производственном процессе. Прогнозирование экономического роста. Варианты плана развития производством. Оптимизация функционирования хозяйственной единицы при условии заданного критерия и ограничений по ресурсам
	Функции нескольких переменных в экономической теории	Функции нескольких переменных	Задачи об оптимальном распределении ресурсов. Функции полезности (кривые безразличия). Теория инвестиций. Эластичность функции
	Экономический смысл производной / Приложения производной в экономической теории / Экономическая интерпретация теоремы Ферма	Функция. Предел функции. Непрерывность функции. Производная функции. Множество. Подмножество. Пространство	Функция предпочтений. Производственная функция Аксиомы производственной функции. Функция выпуска. Функция издержек. Функция спроса, потребления и предложения. Экономическая область и её подмножества Предельный продукт. Вектор предельных продуктов. Эластичность продукции по труду. Эластичность продукции по фондам (по капиталу)
	Приложения интегрального исчисления в экономике / Использование понятия определённого интеграла в экономике	Определённый интеграл и его геометрический смысл. Экономический смысл определённого интеграла	Функция Кобба-Дугласа. Объём выпускаемой продукции за данный промежуток времени. Кривая Лоренца. Коэффициент Джини. Распределение доходов среди населения конкретной страны. Дисконтирование. Экономическая эффективность капиталных вложений
	Дифференциальные уравнения	Дифференциальное уравнение. Основные типы дифференциальных уравнений	Модели экономической динамики: модель естественного роста (описывает демографические процессы, динамику роста цен); модель роста в условиях конкурентного рынка. Логистические кривые, описывающие процесс распространения информации; динамику эпидемий

Окончание таблицы

Разделы	Темы проектов	Математический аппарат (инструментарий)	Экономический аппарат (инструментарий)
Элементарная математика	Математика в экономике или «Числа не управляют миром, но показывают, как управляется мир» (И. В. Гёте)	Проценты. Сложные проценты. Смешанные проценты	Финансовая, кредитная или коммерческая операция, которая включает: размер платежа (кредита); время (период сделки; процентная ставка); наращенная сумма
Теория вероятностей и математическая статистика	Теория вероятностей и математическая статистика в экономической географии «Числа не управляют миром, но показывают, как управляется мир» (И. В. Гёте) Великое искусство и жизнь Джероламо Кардано / Книга об игре в кости	Проценты. Сложные проценты. Смешанные проценты. Понятие вероятности	Территориальная организация общественного производства; особенности формирования территориально-экономической структуры хозяйства различных стран и районов. Общая экономическая география. Отраслевая экономическая география. География промышленности, сельского хозяйства, транспорта и др. Региональная экономическая география. География мирового хозяйства. Экономико-географические карты. Экономико-географическое положение. Экономика информации и неопределенностей. Экономическая блокада Финансы. Кредит. Капитал. Управление капиталом. Дивиденды. Акции. Банки. Вклады. Налоги
Математическое моделирование	Математическое моделирование как способ решения экономических проблем	Основные понятия комбинаторики и теории вероятностей Модель. Моделирование. Математическое моделирование. Математические модели. График функции	Расчет колебаний экономических показателей: спрос, предложение, цены. Риск. Финансовый риск. Классификация финансовых рисков Экономико-математические модели. Классификация экономико-математических моделей. Модели развития экономики: модели Солоу, Домара, Харрода, Клейна. Модель межотраслевого баланса Леонтьева. Кривая «доход-потребление». Кривая «цена-потребление»

Сложности в понимании экономических понятий и ситуаций при разработке проекта отметили 23 человека (40 %). Достаточно большой, с нашей точки зрения, полученный процент обусловлен двумя факторами. Во-первых, в целом, на факультете обучающиеся характеризуются недостаточно высоким уровнем сформированности финансовой грамотности. Во-вторых, некоторые проекты изначально задавали достаточно высокую планку в области экономических знаний.

Заключение. Использование междисциплинарных проектов позволяет иллюстрировать практическую значимость и полезность математического содержания фундаментального характера. Представленное исследование позволило выявить возможности использования проектного подхода, направленного на интеграцию знаний и умений по математике и экономике, в процессе изучения профильных математических дисциплин.

Отметим, что проектный подход в преподавании математики имеет и некоторые ограничения, которые необходимо учитывать, чтобы не превратить обучение в сплошные презентации. Кроме того, иногда бывает сложно найти и сформулировать математическую проблему с учётом уровня

экономических знаний обучающихся. Подход, который ставит в качестве проблемы не математическое знание, а жизненную или профессиональную проблему, которую можно решить с помощью этого знания, является более оптимальным. Метод проектов создаёт дополнительную мотивацию к изучению математики как способа решения практически или теоретически значимой проблемы через учебно-познавательную деятельность, нацеленную на результат.

Результаты исследования внедрены в образовательный процесс подготовки обучающихся по образовательным программам 01.02.03. *Прикладная математика и информатика*, профиль «Исследование операций и системный анализ» и 44.03.05. *Педагогическое образование* (с двумя профилями подготовки), профиль «Математика и информатика» ФГБОУ ВО «Забайкальский государственный университет». Продолжение исследования авторами видится в следующих направлениях в рамках проектного подхода: расширение перечня проектов, направленных на интеграцию математики и экономики; внедрение в реализацию дисциплин математического цикла проектов, носящих другой междисциплинарный характер.

Список литературы

1. Баранова Е. С. Метод проектов в обучении математике студентов направления подготовки «Экономика» // *Инновационные технологии в технике и образовании: материалы XIV Междунар. науч.-практ. конф.* Чита: ЗабГУ, 2022. С. 14–18.
2. Игнатъева Э. А. Технология проектного обучения в самореализации личности студента // *Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева.* 2023. № 1. С. 142–147.
3. Rani Th. Penerapan Model Project Based Learning Dalam Perspektif Ontologi Dan Epistemologi Filsafat Pendidikan Matematika. Strategy // *Jurnal Inovasi Strategi dan Model Pembelajaran.* 2023. Vol. 3, no. 1. P. 1–8. DOI: 10.51878/strategi.v3i1.1956.
4. Скафа Е. И., Евсеева Е. Г., Абраменкова Ю. В., Гончарова И. В. Система подготовки нового поколения учителей математики на основе проектно-эвристической деятельности // *Перспективы науки и образования.* 2021. № 5. С. 208–222.
5. Двучичанская Н. Н., Березина С. Л., Пясецкий В. Б. Проектная деятельность студентов вуза как средство достижения результатов обучения // *Alma Mater (Вестник высшей школы).* 2022. № 11. С. 22–27. DOI: 10.20339/AM.11-22.022.
6. Rani R., Kanna R., Abdelaal A., Raj D. Teaching and Learning Engineering Mathematics by Project Based Learning Method // *Asean Journal of Engineering Education.* 2021. No. 4. P. 52–56.
7. Drobnič Vidic A. Comparison of Interdisciplinary Connections between Mathematics and other Subjects through Student-Centered Approaches // *Journal of Research in Mathematics Education.* 2023. Vol. 12, no. 1. P. 29–55. DOI: 10.17583/redimat.10178.
8. Iqbal N. Teaching introductory economics: an interdisciplinary approach // *Compass: Journal of Learning and Teaching.* 2023. Vol. 16. No. 1. P. 11–19. DOI: 10.21100/compass.v16i1.1418.
9. Sun Y. Applications of Advanced Mathematics in The Field of Economics // *Journal of Physics: Conference Series.* 2022. Vol. 2386 012016. DOI: 10.1088/1742-6596/2386/1/012016.
10. Shelekhova L. V. The Interdisciplinary Integration of the Mathematical and Economic Disciplines within the Modern Economic Education // *Mediterranean Journal of Social Sciences.* 2015. Vol. 6, no. 5. P. 122–127. DOI: 10.5901/mjss.2015.v6n5s1p122.
11. Кононенко Н. В., Баранова Е. С. Проблемы и особенности проектной деятельности, направленной на интеграцию математики и экономики (на примере Забайкальского государственного уни-

верситета) // Наука и образование: актуальные исследования и разработки: материалы IV Всерос. науч.-практ. конф. Чита: ЗабГУ, 2021. С. 83–86.

12. Дмитриева М. Н. Методическая система интенсификации обучения математике студентов гуманитарных специальностей вузов // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. 2009. № 6. С. 146–149.

13. Детушев И. В. Фундаментализация математической подготовки студентов экономических специальностей вузов на основе профессиональной направленности обучения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Курск, 2015. 186 с.

14. Пучков Н. П. Методологические подходы к обеспечению качества профессиональной подготовки экономиста в процессе изучения образовательной области «Математика»: монография. М.: Машиностроение-1, 2003. 140 с.

15. Дробышева И. В., Дробышев Ю. А., Костенко А. В., Никаноркина Н. В. Междисциплинарная интеграция как основа подготовки будущих экономистов к профессиональной деятельности // Инновации в образовании. 2022. № 9. С. 10–24.

16. Черхарова Н. И., Назарова О. В. реализация междисциплинарных связей при изучении темы «Матрицы» студентами экономических направлений // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В. И. Вернадского. 2020. № 3. С. 128–136.

Информация об авторах

Кононенко Наталья Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент, Забайкальский государственный университет (672039, Россия, г. Чита, ул. Александрo-Заводская, 30); kononenko.52@list.ru; <https://orcid.org/0000-0002-4500-6292>.

Токарева Юлия Сергеевна, кандидат физико-математических наук, доцент, Забайкальский государственный университет (672039, Россия, г. Чита, ул. Александрo-Заводская, 30); jtokareva2@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0002-0925-3624>.

Десненко Светлана Иннокентьевна, доктор педагогических наук, профессор, Забайкальский государственный университет (672039, Россия, г. Чита, ул. Александрo-Заводская, 30); desnenkochita@rambler.ru; <https://orcid.org/0000-0002-9243-0491>.

Федотова Алена Дмитриевна, кандидат педагогических наук, доцент, Забайкальский государственный университет (672039, Россия, г. Чита, ул. Александрo-Заводская, 30); einclub@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0002-0492-3529>.

Вклад авторов

Кононенко Н. В. – автор-разработчик теоретических подходов исследования.

Токарева Ю. С. – организатор исследования, осуществляла обзор литературы.

Десненко С. И. – осуществляла обзор литературы и систематизацию материалов исследования.

Федотова А. Д. – обобщение итогов реализации исследовательского проекта, оформление статьи.

Для цитирования

Кононенко Н. В., Токарева Ю. С., Десненко С. И., Федотова А. Д. Возможности использования проектного подхода в вузе при изучении профильных математических дисциплин // Учёные записки ЗабГУ. 2023. Т. 18, № 3. С. 122–131. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-3-122-131.

Статья поступила в редакцию 15.06.2023; одобрена после рецензирования 18.07.2023; принята к публикации 20.07.2023.

References

1. Baranova, E. S. Method of projects in teaching mathematics to students of the direction of preparation «Economics». Innovative technologies in technology and education. Materials of the XIV International Scientific and Practical Conference. Chita, 2022: 14–18. (In Rus.)

2. Ignatieva, E. A. Technology of project-based learning in self-realization of the student's personality. Bulletin of the Chuvash State Pedagogical University named after I. Ya. Yakovlev, no. 1, pp. 142–147, 2023. (In Rus.)

3. Rani, Th. Penerapan Model Project Based Learning Dalam Perspektif Ontologi Dan Epistemologi Filsafat Pendidikan Matematika. Strategy. Jurnal Inovasi Strategi dan Model Pembelajaran, no. 1, pp. 1–8, 2023. <https://doi.org/10.51878/strategi.v3i1.1956>. (In Indonesian)

4. Skafa, E. I., Evseeva, E. G., Abramenkova, Yu. V., Goncharova, I. V. The system for training a new generation of mathematics teachers based on project-heuristic activities. Prospects for science and education, no. 5, pp. 208–222, 2021. (In Rus.)

5. Dvulichanskaya, N. N., Berezina, S. L., Pyasetsky, V. B. Project activities of university students as a means of achieving learning outcomes. *Alma Mater (High School Bulletin)*, no. 11, pp. 22–27, 2022. <https://doi.org/10.20339/AM.11-22.022> (In Rus.)
6. Rani, R., Kanna, R., Abdelaal, A., Raj, D. Teaching and Learning Engineering Mathematics by Project Based Learning Method. *Asean Journal of Engineering Education*, no. 4, pp. 52–56, 2021. (In Eng.)
7. Drobnič Vidic, A. Comparison of Interdisciplinary Connections between Mathematics and other Subjects through Student-Centered Approaches. *Journal of Research in Mathematics Education*, no. 1, pp. 29–55, 2023. <https://doi.org/10.17583/redimat.10178> (In Eng.)
8. Iqbal, N. Teaching introductory economics: an interdisciplinary approach. *Compass: Journal of Learning and Teaching*, no. 1, pp. 11–19, 2023. <https://doi.org/10.21100/compass.v16i1.1418> (In Eng.)
9. Sun, Y. Applications of Advanced Mathematics in The Field of Economics. *Journal of Physics: Conference Series*, vol. 2386 012016, 2022. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1/012016> (In Eng.)
10. Shelekhova, L. V. The Interdisciplinary Integration of the Mathematical and Economic Disciplines within the Modern Economic Education. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, no. 5, vol. 6, pp. 122–127, 2015. <https://doi.org/10.5901/mjss.2015.v6n5s1p122> (In Eng.)
11. Kononenko, N. V., Baranova, E. S. Problems and features of project activities aimed at the integration of mathematics and economics (on the example of Transbaikal State University). *Science and education: current research and development. Materials of the IV All-Russian Scientific and Practical Conference. Chita: 2021: 83–86.* (In Rus.)
12. Dmitrieva, M. N. Methodological system of intensification of teaching mathematics to students of humanitarian specialties of universities. *Bulletin of the Northern (Arctic) Federal University. Series: Humanities and social sciences*, no. 6, pp. 146–149, 2009. (In Rus.)
13. Detushev, I. V. Fundamentalization of mathematical training of students of economic specialties of universities based on the professional orientation of education. *Kand. ped. sci. diss. Kursk, 2015.* (In Rus.)
14. Puchkov, N. P. Methodological approaches to ensuring the quality of professional training of an economist in the process of studying the educational field “Mathematics”. *M: Mashinostroenie-1, 2003.* (In Rus.)
15. Drobysheva, I. V., Drobyshev, Yu. A., Kostenko, A. V., Nikanorkina, N. V. Interdisciplinary integration as a basis for preparing future economists for professional activities. *Innovations in education*, no. 9, pp. 10–24, 2022. (In Rus.)
16. Cherharova, N. I., Nazarova, O. V. Implementation of interdisciplinary connections in the study of the topic «Matrix» by students of economic areas. *Questions of modern science and practice. University named after V. I. Vernadsky*, no. 3, pp. 128–136, 2020. (In Rus.)

Information about the authors

Kononenko Natalya V., Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Transbaikal State University; (30, Aleksandro-Zavodskaya str., Chita, 672039, Russia); kononenko.52@list.ru; <https://orcid.org/0000-0002-4500-6292>.

Tokareva Yulia S., Candidate of Physics and Mathematics, Associate Professor, Transbaikal State University; (30, Aleksandro-Zavodskaya str., Chita, 672039, Russia); jtokareva2@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0002-0925-3624>.

Desnenko Svetlana I., Doctor of Pedagogy, Professor, Transbaikal State University; (30, Aleksandro-Zavodskaya str., Chita, 672039, Russia); desnenkochita@rambler.ru; <https://orcid.org/0000-0002-9243-0491>.

Fedotova Alena D., Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Transbaikal State University (30, Aleksandro-Zavodskaya str., Chita, 672039, Russia); einclub@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0002-0492-3529>.

Contribution of authors to the article

Kononenko N. V. – author-developer of theoretical research approaches.
Tokareva Yu. S. – the organizer of the study, carried out a literature review.
Desnenko S. I. – carried out a literature review and systematization of research materials.
Fedotova A. D. – has summarized the results of the implementation of the research project and made the design of the article.

For citation

Kononenko N. V., Tokareva Yu. S., Desnenko S.I., Fedotova A. D. Possibilities of Using the Project Approach at the University in the Study of Specialized Mathematical Disciplines // *Scholarly Notes of Transbaikal State University*. 2023. Vol. 18, no. 3. P. 122-131. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-3-122-131.

**Received: June 15 2022; approved after reviewing July 18 2023;
accepted for publication July 20 2023.**

Научная статья

УДК 81.322; 371.39, 372.881.1

DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-3-132-142

Применение методов компьютерной лингводидактики для изучения финского языка

Людмила Анатольевна Ларченкова¹, Иван Николаевич Ларченков²

¹*Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
г. Санкт-Петербург, Россия*

²*Группа TechnoLingvistica, г. Санкт-Петербург, Россия*

¹llarchenkova@herzen.spb.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5353-938X>

²boss@tling.ru

Статья посвящена обсуждению эффективности применения некоторых подходов к изучению иностранных языков средствами компьютерных технологий. Описаны результаты поиска универсальных алгоритмов построения автоматизированных систем изучения иностранных языков (на примерах английского и финского языков). Представлена методология построения компьютеризированного комплекса TechnoLingvistica для помощи в изучении финского языка, учитывающая его специфические особенности и типовые трудности в изучении. Дается обзор текущего состояния учебных пособий, словарей и методических рекомендаций для изучения финского языка с точки зрения их применимости в задачах компьютерной лингводидактики и создания на их основе приложений для различных операционных систем. Рассматриваются сравнительные характеристики лингвистических данных для английского и финского языков. Основное внимание уделено особенностям построения компьютерных морфологических и грамматических баз данных финского языка. Представлены результаты создания электронных словарей финского языка – грамматического и финско-русских переводных словарей. Приводится краткое описание авторской компьютерной модели управляемой словарной статьи для электронного словаря финского языка, на основе которой могут быть созданы лингвистические карточки для пополнения словарного запаса. Предложенная модель позволяет максимально учитывать индивидуальные когнитивные особенности и познавательные потребности пользователя. Программное обеспечение разработано для двух платформ OS Windows и OS Android. Оно включает в себя вышперечисленные словари, систему управления и создания электронных карточек для запоминания финских слов и выражений. Описываются основные функции созданного программного обеспечения, а также указаны перспективы дальнейшего развития этого направления.

Ключевые слова: словарный запас, лингводидактика, лингвистические карточки, TechnoLingvistica, фонетика, техника запоминания, цифровые технологии

Original article

Application of Computer Linguodidactic Methods for Learning the Finnish language

Lyudmila A. Larchenkova¹, Ivan N. Larchenkov²

¹*Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia;*

²*TechnoLingvistica, St. Petersburg, Russia*

¹llarchenkova@herzen.spb.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5353-938X>; ²boss@tling.ru

The article is devoted to the discussion of the effectiveness of some approaches to the study of foreign languages by means of computer technology. The article describes the results of searching of universal algorithms for creating automated systems for learning foreign languages (using as examples of English and Finnish languages). A methodology of constructing a computerized TechnoLingvistica complex to help in learning the Finnish language is presented. The methodology takes into account the specific features and typical difficulties in learning the Finnish language. The article reviews the current state of textbooks, dictionaries and methodological recommendations for the study of the Finnish language from the point of view of their applicability in the tasks of computational linguodidactics and the creation of applications based on them for various operating systems. Authors consider comparative characteristics of linguistic data for English and Finnish languages. The main attention is paid to the creation features of computer morphological and grammatical databases for the Finnish language. A brief description of the author's computer model of a

© Ларченкова Л. А., Ларченков И. Н., 2023

controlled dictionary entry is given in relation to the Finnish language for creating electronic dictionaries and flashcards that can be used in teaching to replenish the vocabulary. The results of the creation of electronic dictionaries of the Finnish language – grammatical and Finnish-Russian translation dictionaries are presented. A brief description of the author's computer model of a controlled dictionary entry for an electronic dictionary of the Finnish language is given, on the basis of which linguistic cards can be created to replenish the vocabulary. The proposed model makes it possible to take into account individual cognitive characteristics and cognitive needs of the user as much as possible. The software is developed for two platforms OS Windows and OS Android. It includes the dictionaries, a management system and the creation of electronic cards for memorizing Finnish words and expressions. The main functions of the TechnoLingvistica software are described, as well as prospects for further development of the direction are indicated.

Keywords: vocabulary, linguodidactics, linguistic cards, TechnoLingvistica, pronunciation, mnemonics, IT-technologies

Введение. Для эффективного обучения иностранному языку требуется максимальное вовлечение обучающихся в языковую среду, которое в современных условиях может быть усилено при использовании различных цифровых ресурсов [1]. Однако актуальной проблемой остаётся выбор и реализация наиболее эффективного лингводидактического подхода для компьютерного обучения. Не менее актуальной является и обратная задача – исследование влияния компьютерного обучения на уровень и качество усвоения иностранного языка.

Можно предположить, что для построения системы формирования фонетической и лексической грамотности обучающихся с помощью компьютерной лингводидактики оптимальным будет выбор из наиболее результативных подходов к обучению, имеющих широкое практическое применение.

При традиционном подходе к обучению иностранному языку большое внимание уделяется грамматическому, лексическому и фонетическому компонентам языка с целью развития умений устной речи и беспереводного чтения. В рамках этого подхода используются чтение текстов различной сложности, выполнение грамматических упражнений, написание эссе и тестов, аудирование и заучивание образцов диалогов и пр. При коммуникативном подходе главным является овладение коммуникативными умениями, актуальными для общения в различных жизненных ситуациях. Основным методом в рамках этого подхода является диалог во всех его проявлениях, нацеленный на выполнение определенных коммуникационных задач. Лингвокультурологический подход смещает акценты речевой деятельности на понимание языка как части культуры, что подразумевает обучение иностранному языку как освоение норм и традиций общения народа-носителя изучаемого языка. Знание

понятийных и ценностных категорий чужого этноса наряду с фоновой информацией создаёт все предпосылки для правильного и полного понимания иноязычной речи и выбора адекватных стратегий речевого поведения [2].

Каждый из перечисленных подходов имеет не только неоспоримые преимущества, но и ряд недостатков, ограничивающих применение и эффективность обучения языкам на их основе, главными из которых всегда являлись трудоёмкость и ресурсоёмкость.

Компьютерная лингводидактика, аккумулируя и оптимально сочетая всё лучшее из популярных подходов к изучению иностранных языков, предоставляет современные инструменты повышения качества обучения в этой области, которые позволяют развивать основные навыки в чтении, письме, аудировании, разговорной речи и осваивать специфику изучаемого языка на новом качественном уровне, оптимизируя выполнение непродуктивных действий.

Компьютерные инструменты для изучения иностранных языков базируются на исследованиях по педагогике, психологии, инженерной лингвистике. В нашем исследовании используются результаты, полученные в лаборатории инженерной лингвистики под руководством Р. Г. Пиотровского, где были созданы основы построения систем обучения иностранным языкам, базовые принципы построения электронных словарей, а также разработаны основные методы и приёмы управления лингвистической информацией¹.

Постановка проблемы. Финский язык считается одним из самых сложных для изу-

¹ Köhler R., Altmann G., Piotrowski R. 2005. Quantitative Linguistik. Quantitative Linguistics: Ein internationales Handbuch. Berlin; New York: De Gruyter Mouton. – URL: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783110155785/html> (дата обращения: 21.06.2023). – Текст: электронный.

чения¹, в связи с чем довольно долгое время он был не слишком востребованным среди изучающих иностранные языки и в основном представлял интерес для узкого круга лингвистов и филологов. Первая причина связана с особенностями самого языка. Финский язык является государственным только в одной стране, которую населяет сравнительно небольшое количество коренных жителей и которая вплоть до середины XX в. не была привлекательной с экономической и социальной точек зрения. Письменный вариант финского языка начал формироваться в XVI в. благодаря трудам шведского проповедника Микаэля Аргиколы, который переводил Писание на язык местных жителей [3], а как государственный финский язык начал формироваться только в середине XIX в. благодаря усилиям местной, прежде всего, шведоязычной, интеллигенции [4].

Целью изучения финского языка в большинстве случаев является межкультурное общение, включающее в себя передачу и получение информации на иностранном языке, организацию совместной деятельности и понимание носителей языка. Соблюдение норм языка, речи и культурных традиций порождает ряд специфических лингвистических трудностей при общении на финском языке [5; 6], среди которых главными являются следующие:

– фонетические: отсутствие строгих различий в интонационном оформлении высказываний, нисходящая интонация, отсутствие аспирации на звуках [p, t, k], наличие не только долгих гласных, но и долгих согласных звуков и др.;

– грамматические: особенности управления глаголов и послелогов, соподчинение слов в словосочетаниях, правила изменения и чередования согласных в основе слова, употребление падежей прямого дополнения паритива или аккумулятива и др.;

– лексические: особенности употребления заимствованных слов, несовпадение переводов многозначных слов и др.

Трудности восприятия финской речи связаны не только с её темпом, акцентом и диалектными особенностями, но и тем, что «в устной речи финны часто нарушают языковые нормы, прибегают к сокращениям слов, используют разговорный язык, который

имеет массу особенностей, плохо представленных в учебных пособиях» [5].

В Финляндии выделяют литературный и разговорный языки. При этом разговорный язык представлен множеством диалектов, которые значительно отличаются от местности к местности. Литературный язык по большей части используется в среде интеллигенции, в официальных изданиях и литературе².

Традиционный, грамматико-переводной подход занимал ведущее место в обучении иностранным языкам вплоть до конца 30-х гг. прошлого века. При его использовании чтение произведений на языке оригинала считается одним из самых эффективных методов изучения языка. В настоящее время чтение на литературном финском языке – процесс непростой даже для финнов. Ряд финских периодических изданий уже публикуют новости на так называемом «упрощенном финском (selkokieli)». Несмотря на то, что изначально selkokieli был рассчитан на эмигрантов и переселенцев, для которых финский язык не является родным, он становится всё более популярным и среди коренного населения. На упрощенном финском языке выпускают адаптированные издания книг, газет и журналов, которые всё чаще позиционируются как средства изучения финского языка³.

Вторая причина трудностей изучения финского языка – недостаточное развитие методики его изучения и недостаток учебной литературы. Количество словарей, учебников и учебных пособий по финскому языку (как в бумажном, так и в электронном виде) значительно уступает количеству аналогичных изданий по английскому или, например, немецкому языкам. Не хватает также методических пособий для преподавателей финского языка.

В сложившейся ситуации представляется рациональным вести поиск таких подходов к изучению финского языка, которые бы в совокупности с традиционными, хорошо зарекомендовавшими и универсальными методами изучения иностранных языков, позволили бы сгладить имеющиеся трудности и достигнуть большей результативности.

Мы предположили, что использование возможностей современной вычислительной техники и информационных технологий, в целом, позволит решить задачу оптимиза-

¹ Argutina-Islamaeva T. Suomen kielen työvihko. – М.: Периодика, 2020. – 148 с.; Разинов П. А., Афанасьева В. Н. Финский язык для начинающих. – Петрозаводск: Карелия, 1991. – 270 с.

² Fred Karlsson Finnish: A Comprehensive Grammar. – London: Routledge, 2018 – 518 p.

³ Minna Canth. Adapted by Tiia-Maria Tuominen “Hanna”. – Kangasala: Artemira Publishing, 2018. – 84 p.

ции [7; 8] процесса изучения финского языка за счёт автоматизации рутинных операций, которые неизбежно возникают при поисках в словарях, разучивании и запоминании слов, выполнении фонетических и грамматических заданий-тренингов и др.

В качестве исходных позиций для решения данной проблемы был взят опыт группы TechnoLingvistica, полученный при разработке аналогичных систем для англо-русской языковой пары, в которых методической основой являются методы эффективного чтения книг на изучаемом языке [9–11].

Для компьютерной поддержки переводного метода при изучении английского языка было разработано большое количество алгоритмов, форматов словарей и лингвистических данных, которые в совокупности позволили достигнуть очень хорошего результата. Специализированный комплекс программ TechnoLingvistica для чтения книг на английском языке, которым может воспользоваться любой желающий¹, имеет широчайшее лингвистическое и аудиосопровождение, а также поддержку книг-билингв.

В процессе исследования решались вопросы о том, насколько эти алгоритмы применимы для изучения финского языка как другого иностранного языка совершенно не похожего на английский, о создании автоматических инструментов для сопровождения процесса изучения финского языка, и о принципиальной возможности реализации универсального алгоритма автоматизированных систем для изучения любого другого иностранного языка.

Методология и методы исследования. Попытка создать метод эффективного чтения книг на финском языке по аналогии с английским вариантом путём прямой замены лингвистических данных английского языка (компьютерная морфология, грамматические словари, переводные словари) на их финские аналоги, оказалась неудачной. Выяснилось, что хорошо зарекомендовавшие себя компьютерные модели не подходят для финского языка, поэтому от общей идеи создания унифицированных систем для изучения иностранных языков пришлось отказаться уже на этом этапе.

Прежде всего, для финского языка был взят другой тип компьютерной морфологии. На сегодняшний день имеются три типа ал-

¹ Сайт для поддержки приложений группы TechnoLingvistica. – URL: www.tling.ru (дата обращения: 21.06.2023). – Текст: электронный.

горитмов, на которых основываются системы компьютерной морфологии: алгоритмический, табличный и комбинированный [12]. Если для компьютерных морфологий английского и русского языков, несмотря на все их различия, чаще всего используют табличный тип (основа слова + набор типовых окончаний), то для финского языка наиболее приемлемым оказался комбинированный тип, в котором должны учитываться не только наборы типовых окончаний, но много другой морфологической информации (наличие чередования согласных в корне слова, особенности словообразования, типовые формы изменения слов и др.).

Изменение компьютерной морфологии привело к созданию электронного грамматического словаря финского языка TechnoLingvistica, который в настоящий момент насчитывает более 120 000 слов. Для сравнения, грамматический словарь русского языка под редакцией А. А. Зализняка² составляет чуть больше 100 000 записей, а созданная на его основе компьютерная грамматика русского языка, используемая в англо-русских системах TechnoLingvistica, содержит свыше 130 000 записей. При произвольной выборке на корпусе текстов в области художественной литературы этот словарь охватывает до 95–98 % слов. Финский грамматический словарь TechnoLingvistica, при практически равных параметрах, пока охватывает только 70–75 % от общего объёма текстов, что хоть и не позволяет говорить о его полноте, но уже достаточно для использования его в обучающих системах.

Особое место в комплексе программ TechnoLingvistica занимают электронные финско-русские переводные словари. Переводные словари при изучении иностранных языков являются наиболее востребованными [13], однако создание их электронных аналогов сталкивается с проблемами нелингвистического характера. Самым популярным бумажным финско-русским переводным словарем на сегодняшний день является словарь Вахроса³. Совсем недавно был издан словарь Х. Ниемениву и Е. Никкиля⁴, который сравним по своим параметрам со

² Зализняк А. А. Грамматический словарь русского языка. Словоизменение: около 100 000 слов. – М.: Русский язык, 1987. – 879 с.

³ Вахрос И., Щербаков А. Большой финско-русский словарь. – М.: Живой Язык, 2010. – 816 с.

⁴ Ниемениву Х., Никкиля Е. Финско-русско-финский словарь. – М.: Gaudeamus, 2017. – 770 с.

словарем Вахроса. Кроме того, можно указать ещё несколько достаточно удачных отечественных учебных финско-русских словарей, правда, очень небольшого объёма¹. Также необходимо упомянуть новый финско-русский словарь Э. Ю. Коппалевой².

Любой из этих словарей мог бы служить хорошей базой для создания электронного переводного словаря, но они недоступны в электронном виде, не адаптированы к компьютерному использованию, а для их перевода в электронный вид возникают узкие вопросы с авторскими правами.

Существует несколько общедоступных WIKI-словарей (словари, которые может пополнить любой желающий), но их качество далеко не всегда соответствует лексикографическим нормам и правилам. Тем не менее, для создания переводного финско-русского словаря TechnoLingvistica мы были вынуждены использовать WIKI-словари с последующей корректировкой словарных статей. Сейчас объём финско-русского WIKI-словаря TechnoLingvistica составляет около 90 000 записей. Много это или мало? Например, объём англо-русского словаря, который используется в англо-русских системах TechnoLingvistica, составляет около 100 000 единиц хранения и, с учетом используемой морфологии и грамматического словаря, он охватывает до 92–95 % текстов при произвольной выборке на корпусе художественных текстов на английском языке. При сравнительно одинаковых параметрах созданный нами финско-русский словарь позволяет уверенно распознать не более 70 % художественного текста и до 90 % текстов на упрощённом финском языке. Этого объёма вполне достаточно для его использования в обучающих системах.

Результаты исследования и их об- суждение. При изучении финского языка, также как и при изучении английского языка, до 70 % времени уходит на пополнение словарного запаса [14]. Эта задача традиционно решается с помощью словарей и карточек

с незнакомыми словами. Как правило, в такие карточки входит весьма незначительный объём информации о запоминаемом слове (чаще всего само слово и его перевод). Изучение эффективности работы с электронными карточками разных авторов и производителей показывает, что не всегда при их создании учитываются особенности изучаемого языка и специфика восприятия и запоминания информации человеком [15].

В ходе проведённого исследования группой TechnoLingvistica были разработаны основные методы создания и управления электронными карточками для запоминания слов и выражений финского языка. Как и для английского языка, одной из основных целей системы управления карточками является оптимизация процесса создания и использования карточек. В частности, из процесса создания карточек TechnoLingvistica, за счёт внедрения автоматизированных алгоритмов, исключены практически все действия, которые напрямую не являются элементами обучения – приведение слова к канонической форме, поиск слова в словарях, формирование словарной статьи для занесения в карточку и т. д. В результате была получена возможность использовать не только встроенные, уже готовые карточки для запоминания, но и создавать собственные.

При создании электронных карточек для запоминания особенно важным стало решение вопроса о наполнении карточек – определение объёма и содержания необходимой информации. Для оптимизации этой работы была разработана модель управляемой словарной статьи. В зависимости от потребностей обучающегося в состав карточки могут быть включены комментарии, переводы, примеры использования переводов в контексте фразы или целого предложения, устойчивые словосочетания с изучаемым словом, синонимы, антонимы, изображение, звук, описание и ряд другой информации. Управляемая словарная статья основывается на распространённом формате структурирования данных XML.

Ещё одной задачей, которую позволяет решить методология TechnoLingvistica – это широкое использование контекста и справочной информации об изучаемом слове. В электронную карточку автоматически встраивается информация о возможных формах финского слова, а также о возможных пере-

¹ Кун О. Н. 500 самых важных слов финского языка. – М.: АСТ: Восток-Запад, 2011. – 17 с.; Куусинен М. Э. Финско-русский словарь. – Петрозаводск: Карелия, 2000. – 204 с.; Лебедева Н. А., Храмова О. А. Русско-финский словарь. Петрозаводск: , Карелия, 2002. – 416 с.; Русско-финский тематический словарь. 5000 слов. – М.: T&P Books Publ., 2012. – 154 с.; Шишкина Т. А. Финский язык. Тематический словарь 10000 слов. – М.: Живой язык, 2018. – 256 с.

² Коппалева Ю. Э. Новый финско-русский словарь. – СПб.: . Геннадий Маргелов, 2013. – 928 с.

водах этого слова на английский язык, поскольку чаще всего финский является вторым изучаемым языком [16; 17].

Программное обеспечение для работы с карточками для запоминания в формате TechnoLingvistica на сегодняшний день создано для операционных систем Windows и Android. Они реализованы в виде отдельных приложений, которым не требуется посто-

янный доступ в сеть Internet. Это особенно важно при отсутствии постоянного широкоформатного доступа в сеть.

Ниже приведён вид главного окна приложения для работы с карточками в операционной системе Windows (рис. 1).

Несколько по-другому выглядит главное окно приложения под управлением операционной системы Android (рис. 2).

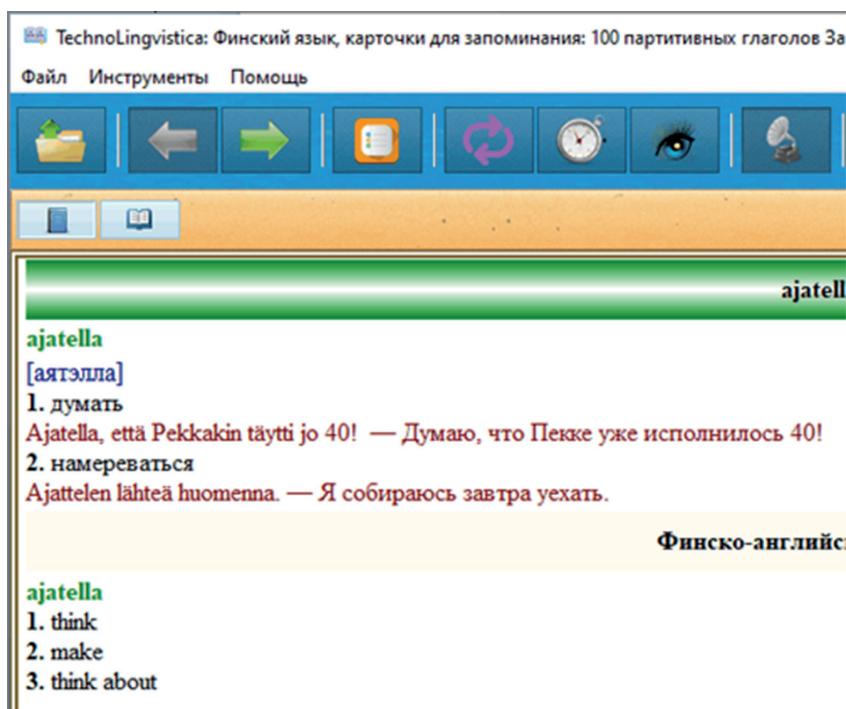


Рис. 1. Главное окно приложения для работы с карточками в операционной системе Windows (The main window of the application for working with cards (OS Windows))

Fig. 1. The main window of the application for working with cards (OS Windows)



Рис. 2. Главное окно приложения для работы с карточками в OS Android

Fig. 2. The main window of the application for working with cards (OS Android)

В состав приложений входят также два финско-русских электронных словаря TechnoLingvistica: словарь общей лексики (около 90 000 слов и выражений) и учебный словарь (около 15 000 записей). Оба словаря естественным образом интегрированы в алгоритмы работы с карточками для запоминания. Например, изучая карточку, в интегрированных словарях можно посмотреть другие слова, имеющие общий корень и, как следствие, напрямую связанные с изучаемым словом. Это позволяет обучающимся значительно увеличить скорость пополнения словарного запаса.

Функционал обоих приложений позволяет:

- открывать файлы с набором карточек;
- осуществлять инвертирование карточки (финско-русская карточка станет русско-финской);
- пролистывать карточки в прямом алфавитном и обратном алфавитном порядке;
- пролистывать карточки в случайном порядке;
- пролистывать карточки с настраиваемой задержкой;
- прослушивать изучаемое слово, произнесённое преподавателем или носителем языка;
- просматривать расширенную информацию, логически связанную с запоминаемым словом.

Кроме того, пользователь может просматривать варианты переводов финского слова на английский язык, просматривать таблицы словоизменения изучаемого слова и получать другую грамматическую информацию (например, таблицы чередования согласных).

Разработанное группой TechnoLingvistica программное обеспечение и наличие в нем управляемой словарной статьи позволяет проводить исследования в ещё одном очень важном направлении, непосредственно связанном с познавательными способностями и когнитивными стилями обучающихся. Например, инструментально обосновать, какой тип информации (синонимы, антонимы, звук, изображение и т. д.), наиболее целесообразно включать в состав карточек для запоминания. В частности, можно количественно исследовать значимость включения визуальной информации в состав карточки [18; 19]. Поисковый эксперимент показал, что наличие изображения, связанного с

ключевым словом в составе карточки, практически не улучшает (а иногда даже ухудшает) результат запоминания информации, содержащейся в ней.

В приложение для OS Windows интегрированы задания, направленные на выработку навыков работы с финскими словами и выражениями. Большая их часть создана с использованием специально разработанного группой TechnoLingvistica синтаксиса описания тренингов, который позволяет создавать учебные материалы различного типа с привязкой к особенностям изучаемого языка (рис. 3).

Например, при изучении финского глагола обучающемуся будет предложено задание проспрягать глагол во всех лицах и числах настоящего времени, а при изучении финских имен – указать три его основные формы (номинатив, партитив, генитив). Следует отметить, что все данные для тренинга создаются приложением автоматически и, как правило, не требуют вмешательства ученика или преподавателя. При необходимости шаблон задания может быть изменен преподавателем в соответствии с текущим этапом обучения.

Как было сказано выше, одной из особенностей программы TechnoLingvistica является возможность не только использовать готовые карточки, но создавать свои в зависимости от требований процесса обучения. Для этого в приложении предусмотрены два режима создания карточек. Первый режим предполагает создание специального текстового файла с формализованным описанием карточки. Во втором режиме предлагается диалоговый алгоритм их создания.

В первом режиме используется текстовый формат описания карточки: FMD-формат. Файл в формате FMD [16] может быть создан в любом текстовом редакторе, который поддерживает кодировку символов UTF-8. Поддержка кодировки UTF-8 требуется для использования диакритических символов, которые встречаются в финском языке. Сейчас кодировку UTF-8 поддерживают практически все текстовые редакторы, включая «записную книжку», которая входит в состав всех операционных систем. Текстовый FMD-файл не может быть напрямую использован приложениями TechnoLingvistica для работы с карточками. Для приложений необходима конвертация текстовых FMD-файлов в двоичный формат.

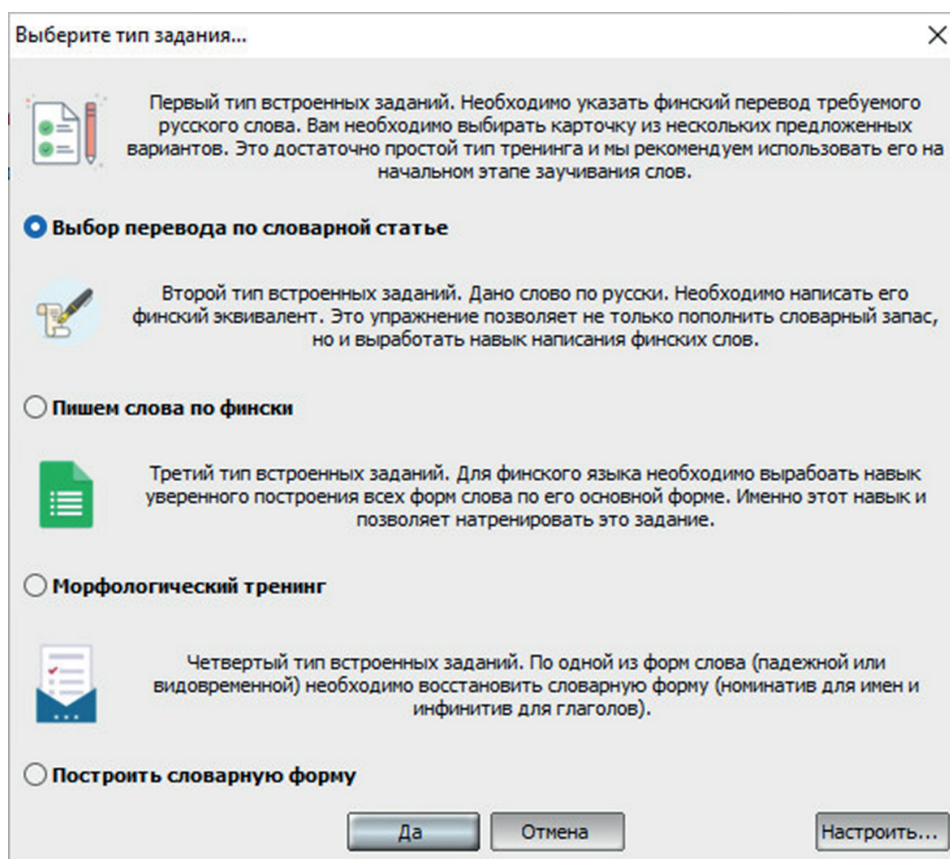


Рис. 3. Окно выбора типа задания
Fig. 3. Task type selection window

При конвертации в карточку автоматически добавляется информация о переводах финского слова на английский язык, а также таблица с формами изучаемого слова. Эти функции являются настраиваемыми, и поэтому соответствующие данные могут быть как добавлены пользователем, так и исключены из состава карточки.

Для реализации второго диалогового режима создания карточек был разработан сервис поддержки управляемой словарной статьи в формате TechnoLingvistica на основе уже имеющихся библиотек и словарей. Это позволяет создавать карточки буквально за несколько секунд. Отметим, что процесс создания аналогичной по содержанию карточки традиционным образом довольно затратен по времени, что является его серьезным недостатком.

Выводы. 1. В широко распространённых коммерческих системах управления электронными учебными карточками (например QUIZLET) используется универсальный подход к их созданию и использованию без привязки к языку или предмету изучения.

Наши исследования показали, что такая унификация не является эффективной, а часто противоречит сути и духу изучаемого предмета, поскольку не учитывает его содержательную специфику и особенности восприятия информации обучаемыми.

2. На примере финского языка разработана методология построения компьютеризированных систем поддержки процесса обучения, позволяющая учитывать уникальные характеристики предметной области и её изучения.

3. В результате проведения работ были созданы морфологические и грамматические базы данных финского языка, разработаны основы создания электронного переводного финско-русского словаря.

4. Создан программный комплекс, позволяющий значительно увеличить эффективность процесса изучения языка, в целом. Эффективность его использования доказывается численными измерениями, например, по оценкам отношения объёма выученной информации ко времени, затраченному на её запоминание.

5. Программное обеспечение разработано для двух платформ OS Windows и OS Android. Оно включает в себя вышеперечисленные словари, систему управления и создания электронных карточек для запоминания финских слов и выражений. Разработана модель управляемой словарной статьи, которая позволяет проводить исследования эффективности применения различного типа данных в процессе учебной работы с электронными карточками.

6. Разработанный компьютеризированный программный комплекс TechnoLingvistica находится в открытом широком доступе на сайте¹ и получил высокие отзывы в сообществе любителей, изучающих финский язык.

Заключение. Первые результаты использования комплекса программных средств TechnoLingvistica убедительно показывают, что с его помощью можно изучать финский язык эффективнее и быстрее. Это позволяет рекомендовать его изучающим и преподающим финский язык.

Использование приложений TechnoLingvistica для работы с карточками для запоминания позволяет значительно уменьшить время, затрачиваемое на пополнение учащимися словарного запаса. Такой широкой поддержки в части создания и управления карточками для запоминания сейчас не предоставляет ни одно другое программное обеспечение.

В настоящее время ведутся работы по созданию приложений для отработки навыков восприятия живой речи на слух и аудирования, версии электронной рабочей тетради на основе популярного финского учебника Suomen Mestari², и электронного грамматического справочника, встроенных в обучающую систему. Эти модули будут реализованы на основе, как отечественных³, так и зарубежных⁴ учебников финского языка для иностранцев. Базой всех вышеуказанных приложений будут служить алгоритмы работы с электронными карточками, словарями и лингвистическими данными, которые уже сейчас используются в наших приложениях.

Список литературы

1. Царенкова В. В., Шпановская С. И. Использование компьютерной лингводидактики для повышения качества обучения иностранному языку // Вестник фармации. 2019. № 1. С. 101–104.
2. Беленкова Н. М. Зарубежные лингводидактические подходы к обучению английскому языку // Историческая и социально-образовательная мысль. 2013. № 5. С. 90–96.
3. Mikael Agricola. Abckiria. Kriittinen editio / toim. K. Häkkinen. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran, 2007. 160 p.
4. Братчикова Н. С. Становление финского литературного языка в эпоху Реформации // Acta Linguistica Petropolitana. Труды института лингвистических исследований. 2014. Т. 10, № 1. С. 463–480.
5. Шейхет А. И. Трудности межкультурного общения на финском языке и методика их преодоления // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2013. № 162. С. 209–214.
6. Лалым, А. С. Проблема речевых ошибок в финском языке // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2008. № 69. С. 428–432.
7. Segovia-Aguas J., Celorrio S. J., Jonsson A. Computing Programs for Generalized Planning as Heuristic Search (Extended Abstract) // Proceedings of the Thirty-First International Joint Conference on Artificial Intelligence Sister Conferences Best Papers. P. 5334–5338. DOI: 10.24963/ijcai.2022/746.
8. Volansky V., Ordan N., Wintner Sh. On the features of translationese // Digital Scholarship in the Humanities. 2013. Vol. 30, no. 1. P. 98–118. DOI: 10.1093/llc/ftq031.
9. Ларченкова Л. А., Ларченков И. Н., Лаптев В. В. Комплекс программ TechnoLingvistica при обучении иноязычной лексике // R. Piotrowski's Readings in Language Engineering and Applied Linguistics: proceedings, Saint-Petersburg (27 ноября 2017 г.). Saint Petersburg: Creative Commons CCO, 2018. С. 155–165.

¹ Сайт для поддержки приложений группы TechnoLingvistica. – URL: www.tling.ru (дата обращения: 21.06.2023). – Текст: электронный.

² Gehring S., Heinzmann S. Suomen mestari. – Finn Lectura, 2010. – 256 p. – URL: https://www.studmed.ru/gehring-sonja-heinzmann-sanni-suomen-mestari-1-suomen-kielen-oppikirja-aikuisille-master-finskogo-yazyka-1-uchebnik-finskogo-yazyka-dlya-vzroslyh-inostrancev_e50044ef204.html (дата обращения: 21.06.2023). – Текст: электронный.

³ Братчикова. Н. С. Финский язык. Самоучитель. – М.: Живой язык, 2017. – 224 с.; Братчикова. Н. С. Финский язык. Справочник по грамматике. – М.: Живой язык, 2017. – 224 с.; Братчикова. Н. С. Финский язык. Справочник по глаголам. – М.: Живой язык, 2017. – 224 с.; Чернявская В. В. Учебник финского языка. – СПб.: Виктория плюс, 2012. – 368 с.; Морозова А. Г. Учебник финского языка. – СПб.: ГЛОССА, 2009. – 265 с.

⁴ Муллонен М. Хамяляйнен Э. Сильфверберг Л. Учись говорить по-фински. – СПб.: Изд. Геннадий Маргелов, 2012. – 344 с.; Majja-Hellikki A. Finnish for foreigners. – Otava: Otava Printing Works, 1981. – 237 p.

10. Larchenkova L., Larchenkov I., Laptev V. Technolinguistica – Program complex support for teaching English vocabulary // CEUR Workshop Proceedings: PR_LEAL 2017. Vol. 2233. СПб.: Глобус, 2017. С. 155–165.
11. Ларченкова Л. А., Ларченков И. Н. Программа для чтения книг на английском языке // Новые образовательные стратегии в современном информационном пространстве: сб. науч. ст. по материалам междунар. науч. конф., Санкт-Петербург, 12–26 марта 2018 года. СПб.: Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена, 2018. С. 213–216.
12. Прикладная и компьютерная лингвистика. Коллективная монография / под общ. ред. И. С. Николаев, О. В. Митренина, Т. М. Ландо. М.: Ленанд, 2016. 320 с.
13. Беляева Л. Н., Ефремова А. Н. Автоматическая компиляция базы данных комплексного электронного словаря // Вестник Воронежского государственного университета. 2015. № 3. С. 42–45.
14. Ломб К. Как я изучаю языки. Заметки полиглота. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2017. 240 с.
15. Канеман Д. Думай медленно... Решай быстро. М.: АСТ, 2017. 653 с.
16. Лалым А. С. Специфика отбора содержания обучения специальной лексике финского языка на старших курсах языковых вузов // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2016. № 6. С. 80–85.
17. Братчикова Н. С. Особенности преподавания финского языка студентам-нефилологам // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2018. № 3. С. 11–25.
18. Feng Z., Qiu T., Wu S., Jin X., He Z., Song M., Wang H. Comparison Knowledge Translation for Generalizable Image Classification: proceedings of the Thirty-First International Joint Conference on Artificial Intelligence Main Track. P. 2966–2972. DOI: 10.24963/ijcai.2022/411.
19. Lei D., Liu Y. van Hell, J. G. Novel Word Learning With Verbal Definitions and Images: Tracking Consolidation With Behavioral and Event-Related Potential Measures. Language Learning. 2022. No. 72. P. 941–979. DOI: 10.1111/lang.12502.

Информация об авторах

Ларченкова Людмила Анатольевна, доктор педагогических наук, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена (191186, Россия, г. Санкт-Петербург, набережная реки Мойки, 48); llarchenkova@herzen.spb.ru; <https://orcid.org/0000-0002-5353-938X>.

Ларченков Иван Николаевич, директор; группа TechnoLingvistica (194076, Россия, г. Санкт-Петербург, ул. Большая Посадская, 9/5); boss@tling.ru.

Вклад авторов

Ларченкова Л. А. – постановка проблемы, анализ материалов исследования.

Ларченков И. Н. – разработка методологии и создание программного обеспечения, апробация материалов.

Для цитирования

Ларченкова Л. А., Ларченков И. Н. Применение методов компьютерной лингводидактики для изучения финского языка // Учёные записки ЗабГУ. 2023. Т. 18, № 3. С. 132–142. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-3-132-142.

Статья поступила в редакцию 15.06.2023; одобрена после рецензирования 24.07.2023; принята к публикации 26.07.2023.

References

1. Tsarenkova, V. V., Shpanovskaya S. I. Using computer linguodidactics to improve the quality of teaching a foreign language. Bulletin of Pharmacy, no. 1, pp. 101–104, 2019. (In Rus.)
2. Belenkova, N. M. Foreign linguo-didactic approaches to teaching English. Historical and socio-educational thought, no. 5, pp. 90–96, 2013. (In Rus.)
3. Mikael Agricola. Abckiria. Kriittinen editio / toim. K. Häkkinen. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran, 2007. (In Finnish)
4. Bratchikova, N. S. Formation of the Finnish literary language in the era of the Reformation. Acta Linguistica Petropolitana. Proceedings of the Institute of Linguistic Research, no. 1, pp. 463–480, 2014. (In Rus.)
5. Sheikhet, A. I. Difficulties of intercultural communication in the Finnish language and methods of overcoming them. Proceedings of the Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen, no. 162, pp. 209–214, 2013. (In Rus.)

6. Lalym, A. S. The problem of speech errors in the Finnish language. Proceedings of the Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen, no. 69, pp. 428–432, 2008. (In Rus.)
7. Segovia-Aguas, J., Celorrio, S. J., Jonsson, A. Computing Programs for Generalized Planning as Heuristic Search (Extended Abstract). Proceedings of the Thirty-First International Joint Conference on Artificial Intelligence Sister Conferences Best Papers. Pp. 5334–5338. <https://doi.org/10.24963/ijcai.2022/746> (In Engl.)
8. Volansky, V., Ordan, N., Wintner, Sh. On the features of translationese. Digital Scholarship in the Humanities, no. 1, pp. 98–118, 2013. <https://doi.org/10.1093/llc/ftt031> (In Engl.)
9. Larchenkova, L. A., Larchenkov, I. N., Laptev, V. V. TechnoLingvistica software package for teaching foreign vocabulary. R. Piotrowski's Readings in Language Engineering and Applied Linguistics: Proceedings, Saint-Petersburg, November 27, 2017. Saint-Petersburg: Creative Commons CCO, 2018. Pp. 155–165. (In Engl.)
10. Larchenkova, L., Larchenkov, I., Laptev, V. Technolinguistica – Program complex support for teaching English vocabulary. CEUR Workshop Proceedings: PR_LEAL 2017 Vol. 2233. Saint Petersburg, 2017. (In Engl.)
11. Larchenkova, L. A., Larchenkov, I. N. A program for reading books in English. New educational strategies in the modern information space: Collection of scientific articles based on the materials of the international scientific conference, St. Petersburg, March 12–26, 2018. St. Petersburg, 2018. Pp. 213–216. (In Rus.)
12. Applied and Computational Linguistics. Collective monograph. Edited by: Nikolaev, I. S., Mitrenina, O. V., Lando, T. M. M: Lenand, 2016. (In Rus.)
13. Belyaeva, L. N., Efremova, A. N. Automatic compilation of a database of a complex electronic dictionary. Bulletin of the Voronezh State University. Series: Linguistics and intercultural communication, no. 3, pp. 42–45, 2015. (In Rus.)
14. Lomb, K. How I study languages. Polyglot Notes. Publishing house Mann, Ivanov and Ferber, 2017. (In Rus.)
15. Kahneman, D. Thinking, fast and slow. Penguin Books Ltd. 2011. Russian translation by Daniel Kahneman "Think Slowly... Decide Fast". M: AST, 2017. (In Rus.)
16. Lalym, A. S. The specifics of the selection of the content of teaching the special vocabulary of the Finnish language at the senior courses of language universities. Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University, no. 6, pp. 80–85, 2016. (In Rus.)
17. Bratchikova, N. S. Peculiarities of teaching the Finnish language to non-philologist students. Bulletin of the Moscow State Linguistic University. Education and pedagogical sciences, no. 3, pp. 11–25, 2018. (In Rus.)
18. Feng, Z., Qiu, T., Wu, S., Jin, X., He, Z., Song, M., Wang, H. Comparison Knowledge Translation for Generalizable Image Classification. Proceedings of the Thirty-First International Joint Conference on Artificial Intelligence Main track. Pp. 2966–2972. <https://doi.org/10.24963/ijcai.2022/411> (In Engl.)
19. Lei, D., Liu, Y. van Hell, J. G. Novel Word Learning With Verbal Definitions and Images: Tracking Consolidation With Behavioral and Event-Related Potential Measures. Language learning, no. 72, pp. 941–979, 2022. <https://doi.org/10.1111/lang.12502> (In Engl.)

Information about author

Larchenkova Lyudmila A., Doctor of Pedagogy, Russian State Pedagogical University named after I. I. A. I. Herzen (48, Moika embankment, St. Petersburg, 191186, Russia); ellarchenkova@herzen.spb.ru; <https://orcid.org/0000-0002-5353-938X>.

Larchenkov Ivan N., director; group TechnoLingvistica (5/9, Bolshaya Posadskaya str., St. Petersburg, 194076, Russia); boss@tling.ru.

Contribution of authors to the article

Larchenkova L. A. – problem statement, analysis of research materials.

Larchenkov I. N. – development of methodology and creation of software, approbation of materials.

For citation

Larchenkova L. A., Larchenkov I. N. Application of Computer Linguodidactic Methods for Learning the Finnish language // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2023. Vol. 18, no. 3. P. 132–142. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-3-132-142.

**Received: June 15 2022; approved after reviewing July 24 2023;
accepted for publication July 26 2023.**

Научная статья

УДК 37.02; 378.147.88

DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-3-143-151

Результаты анкетирования студентов по итогам традиционной педагогической практики в постковидный период

Светлана Николаевна Михалева¹, Ирина Сергеевна Дороговцева²

^{1,2} *Забайкальский государственный университет, г. Чита, Россия*

¹ *zoya_mihaleva@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5342-004X>*

² *irinadorogawzewa@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0008-4034-3397>*

Статья посвящена анализу опыта проведения производственной (педагогической) практики бакалавров, обучающихся по направлению «Педагогическое образование» по профилю «Иностранные языки», в условиях возвращения к традиционным формам после пандемии. Вследствии того, что пандемия значительно нарушила образовательный процесс, заставив отказаться от традиционных форм проведения производственной (педагогической) практики, необходим анализ адаптации студентов к классическому формату работы, при котором особое внимание бы уделялось качеству сформированности навыков общения с другими участниками образовательного процесса, а также на эффективность использования средств дистанционного обучения для сохранения качества подготовки студентов. Данное исследование, посвящённое изучению первых практик в постковидный период, является актуальным, поскольку обусловлено необходимостью возвращения к традиционным формам работы, и представляет попытку анализа сложностей, с которыми приходится сталкиваться студентам. Авторы фокусируют внимание на специфике проведения педагогической практики для студентов языковых факультетов. В качестве методов исследования были использованы: анализ научной литературы, обобщение, анкетирование и анализ его результатов. Студентам, проходившим производственную практику по английскому и китайскому языку, предлагалось ответить на вопросы, касающиеся как общего уровня удовлетворенности практикантов проведённой работой, так и конкретных трудностей, возникающих в период практики, а также высказать свои пожелания по дальнейшей организации практик на факультете. Результаты исследования показали: дистанционные формы и методы работы в сложный период пандемии стали причиной ряда трудностей во время очной практики; тем не менее, очевидна их эффективность при адекватной теоретической подготовке студентов; дистанционная работа не стала препятствием для возвращения к традиционным формам практики. Однако длительное отсутствие прямого общения, ставшее для многих стрессом, не только не привело к утрате коммуникативных навыков, но и заставило осознать первостепенное значение прямого межличностного диалога в образовательном процессе. Авторы попытались выделить некоторые положительные и отрицательные особенности дистанционного обучения, позволившие использовать накопленный опыт и избежать повторения допущенных ошибок. Данная статья представляет интерес не только для методистов, но и для аспирантов, магистрантов и студентов.

Ключевые слова: педагогическая практика, высшее образование, профессиональные навыки, личностно-ориентированное обучение, анкетирование.

Original article

The Analysis of Testing Traditional Forms of Teaching Practice in the Post-Pandemic Period

Svetlana N. Mikhaleva¹, Irina S. Dorogavtseva²

^{1,2} *Transbaikal State University, Chita, Russia*

¹ *zoya_mihaleva@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5342-004X>*

² *irinadorogawzewa@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0008-4034-3397>*

The article focuses on the analysis of bachelors' teaching practice in foreign languages, considering the difficulties of the post-pandemic situation. The pandemic intervened in the teaching process and caused the university to cancel traditional forms of standard on-the-job training. It requires the analysis of student's adaptation to classic teaching forms that could make an emphasis on the communicative skills in the educational

© Михалева С. Н., Дороговцева И. С., 2023

process, as well as on the effectiveness of distant learning. The study deals with the first post-pandemic on-the-job training of the 4th year students of the Transbaikal State University. Its topicality is determined by the necessity of returning from distant learning to traditional forms of work. Thus, the article analyses the challenges students deal with during their teaching practice. The article focuses on the specifics of teaching training at a language faculty. The research approach is based on the combination of a theoretic analysis and a questionnaire survey. Students who had an internship in English and Chinese were asked to answer questions regarding both the general level of their satisfaction with the work done and the specific difficulties that arise during the internship period; they also could express their wishes for the further organization of teaching practice at the faculty. The results prove that distant learning forms and teaching methods, though being a challenge, nevertheless demonstrate their effectiveness in the theoretical training of students: distant work did not hinder the return to traditional in-person practice forms. Furthermore, the long-term absence of direct communication, which became stressful for many, not only did not lead to the loss of communication skills, but also made students realize the paramount importance of direct interpersonal dialogue in the educational process. The authors tried to highlight some positive and negative features of distance learning, which made it possible to use the accumulated experience and avoid repeating the mistakes made. The article may be of interest for specialists in teaching methods, as well as for students, graduate and postgraduate students.

Keywords: teaching training, higher education; professional skills, learner-centered education, questionnaire survey

Введение. В марте-апреле 2020 г. системы высшего образования в России столкнулись с трудностями, будучи вынужденными перейти в дистанционный или смешанный формат обучения. Вузы по-настоящему оказались в чрезвычайной ситуации. Возникли барьеры для реализации той модели, по которой школы и университеты работали десятки лет. Задача, которая стояла перед вузами, заключалась в попытке найти возможности организации занятий без значимых потерь качества. Больше всего пострадали производственные, в данном случае, педагогические практики. Студенты 2–3-х курсов вынуждены были оставаться на факультетах, поскольку школы были практически закрыты для любых посещений, и студенты и руководители практик были вынуждены привлекать различные технологии и методы, чтобы имитировать работу в школе.

Проведённый анализ позволяет понять, какие дополнительные навыки и инструменты потребуются педагогу, чтобы учащимся было легче преодолеть сложности, неизбежно возникающие при изменении форм обучения. Хотя не все процессы, привычные для университетов до пандемии, начинают функционировать с прежней эффективностью, можно с удовлетворением отметить, что система, в целом, сохранила устойчивость. В период пандемии абсолютное большинство практик были проведены в срок, хотя они и изменили форму и методы. В условиях невозможности общения с учащимися в очном режиме кафедра европейских языков и лингводидактики ИФФ ЗабГУ перестроила работу, сохранив вовлечённость студентов в образовательную деятельность. Студенты

остались на факультете, взаимодействовали с преподавателями, выполняли учебные задачи и проекты, разрабатывали уроки и изучали УМК. Готовность мобилизоваться и работать в новом режиме позволила сохранить чувство стабильности для студентов и преподавателей.

Для проведения анализа первой постковидной практики на кафедре была разработана и проведена анкета среди студентов 4-го курса. Для анкетирования были выбраны обучающиеся, которые не смогли выйти на практику на 2 и 3-м курсах вследствие пандемии, для которых практика 2022–2023 учебного года стала первой очной производственной практикой. В результате удалось выявить особенности проведения производственной практики в условиях дистанционного обучения и описать новые формы её организации.

Проблема настоящего исследования заключается в необходимости изучения особенностей выхода из дистанционных и смешанных форм обучения, основываясь на результатах анкетирования студентов в период производственной практики. Актуальность проблемы обусловлена тем, что неожиданный переход на дистанционную форму обучения в связи с распространением в стране COVID-19 для многих оказался непростым: преподавательскому составу пришлось в кратчайшие сроки перестраиваться и внедрять новые методы ведения образовательного процесса. Однако и выход из данного формата обучения также стал непростым, поэтому выявление отношения студентов старших курсов к первой в их жизни очной практике представляется весьма актуальным. Настоящее исследование посвящено

особенностям выхода из дистанционных и смешанных форм обучения, на основе анализа результатов анкетирования.

Объектом исследования является педагогическая практика в постковидный период. *Предметом исследования* выступает личный опыт студентов, прежде всего, их собственная оценка работы практикантов в школе.

Материалом для исследования послужили результаты анкетирования студентов.

Цели анкетирования:

– изучить отношение студентов к полученным знаниям в период дистанционного обучения, выявить его положительные и отрицательные стороны;

– определить возможные проблемы и трудности, с которыми пришлось столкнуться студентам в ходе педагогической практики;

– наметить пути решения возникающих трудностей.

Методология и методы исследования. Идея постоянного совершенствования профессионального развития поддерживается на государственном уровне и в образовательных учреждениях. Однако, несмотря на исследования, проводимые российскими и зарубежными учёными, проблемы профессиональной подготовки будущих учителей требуют дальнейшего рассмотрения.

В качестве методов исследования были использованы следующие: анализ научной литературы, обобщение, анкетирование, анализ результатов анкетирования. В процессе применялись методы сравнительного и статистического анализа результатов проведённого анкетирования.

В работе использовался эмпирический подход, предполагающий опору, как на имеющийся опыт проведения педагогических практик, так и на результаты проведения практики в постковидный период, отражённые в материалах, полученных путём анкетирования студентов-практикантов. Эмпирическая часть исследования ставила своей задачей выявление основных трудностей студентов в процессе школьной практики, оценку их удовлетворенности её итогами, с тем чтобы сделать на основе полученных данных выводы о степени успешности проделанной ими работы и определить специфику влияния пандемии на процесс педагогического образования.

Методологической основой статьи послужили исследования, выявляющие роль

практик в формировании компетенций педагога, а также работы авторов, анализирующих воздействие дистанционного обучения на учебный процесс. Авторами был проведен теоретический анализ отечественных научно-педагогических источников по данной тематике.

Связь между профессиональным становлением будущих учителей и их деятельностью в период педагогических практик в своих работах выявляют О. Н. Подгорская [1], А. Р. Вильданова [2], Р. Г. Ломакина [3]. Как отмечает А. М. Ионова, производственная практика предусматривает профессиональную направленность не только содержания учебных материалов, но и непосредственно практической деятельности, включающей в себя приёмы и методы, формирующие профессиональные умения: при изучении профессионально ориентированного языкового материала устанавливается двусторонняя связь между стремлением студента приобрести специальные знания и успешностью овладения языком [4].

Многие авторы указывают на необходимость рассматривать пандемию как «окно возможностей» для следующего шага развития высшего образования [5–8]. Значимым, на наш взгляд, является извлечение уроков из полученного опыта и дальнейшая перестройка деятельности вуза с целью формирования его готовности к подобным рискам и вызовам.

Результаты исследования и их обсуждение. Основная профессиональная образовательная программа бакалавриата, реализуемая Забайкальским государственным университетом по направлению подготовки 44.03.05 *Педагогическое образование* (с двумя профилями подготовки), профиль «Иностранные языки (английский и немецкий языки)», имеет своей целью развитие у обучающихся личностных качеств, а также формирование универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций в соответствии с требованиями ФГОС ВО по данному направлению подготовки, позволяющих выпускнику быть успешным на рынке труда. Педагогическая практика в свою очередь рассматривается как своеобразное подведение итогов и тест практическое преломление теоретической подготовленности студентов в области методики обучения и воспитания, способствует закреплению полученных умений в области профессио-

нальной подготовки и соотносится с общими целями образовательной программы, направленными на расширение и углубление знаний обучающихся, на формирование и развитие практических компетенций в сфере педагогической деятельности, на подготовку к выполнению их профессиональных задач.

Профессиональная практическая компетенция понимается, вслед за О. Н. Подгорской, как способность будущего учителя эффективно осуществлять преподавательскую деятельность [1]. Критерием того, как сформирована данная компетенция, является профессиональное мастерство будущего учителя иностранного языка. В процессе деятельной практики, согласно А. Р. Вильдановой, и проявляются противоречия между имеющимся и необходимым запасом знаний, что становится важным побуждающим фактором поиска новых форм совершенствования обучения студентов [2].

Пройдя производственную (педагогическую) практику в стенах факультета студенты отмечали, что для эффективной работы в реальной школе им не хватает практических навыков. Студенты также отмечали, что не умеют работать с документами образовательной организации и что им не хватает навыков общения с детьми. Именно поэтому возникла необходимость проанализировать результаты практики студентов 4-го курса, которые на 3-м курсе были вынуждены изменить формат практики, чтобы понять, с какими проблемами столкнулись студенты, и на что следует обратить внимание. Опыт рефлексии практики и самоанализ студентов с целью выявления трудностей является скорее традицией на факультете: так, в 2021–2022 г. уже проводилось подобное анкетирование практикантов [9].

В 2022–2023 учебном году студенты 4-го курса, обучающиеся по направлению «Иностранные языки (английский и немецкий)» в течение шести недель проходили производственную практику по первому изучаемому языку (английскому) в трёх средних общеобразовательных школах Читы, студенты китайско-английского отделения, обучающиеся по направлению «Иностранные языки (китайский и английский)» проходили производственную практику по первому изучаемому языку (китайскому) проходили практику в многопрофильной языковой гимназии № 4 г. Читы. Подводя итоги выполненной работы, обучающиеся участвовали в анонимном анкетировании, целью которого было выявление

удовлетворенности студентов уровнем организации практики, а также определение влияния работы в школе на мотивацию к профессии учителя английского языка. Всего в анкетировании приняло участие 20 студентов.

Анкета состояла из ряда вопросов, касающихся понимания значимости практики для будущей работы и для формирования необходимых профессиональных навыков, степени удовлетворенности результатами, понимания связи теоретической и практической подготовки, анализа трудностей, с которыми пришлось столкнуться (взаимодействие с руководителями практики, качество оказанной ими помощи, работа с документацией). Важным пунктом анкеты представляется возможность участников анкетирования высказать свои пожелания по улучшению прохождения практики. Далее группа, проходившая практику по английскому языку, будет нами обозначена как группа 1, группа студентов-китайцев – как группа 2.

На вопрос «Что для Вас представляет учебно-производственная практика?», предполагающий возможность выбора одним человеком нескольких вариантов ответа, 70 % группы 1 указали получение профессиональных навыков, 80 % отметили, что практика – это первый шаг в будущую профессию. Около трети опрошенных (29 %) видят в практике возможность дальнейшего трудоустройства. Только один опрошенный посчитал, что школьная практика – это всего лишь нежелательная, но неизбежная необходимость. В группе 2 все студенты (100 %) выбрали три ответа: шаг в профессию, возможность трудоустройства и получение профессиональных навыков.

Местом прохождения практики осталось удовлетворено большинство студентов группы 1 (57 %), однако 29 % было им недовольно. Один опрошенный затруднился с ответом. Студенты группы 2 (100 %) были полностью удовлетворены местом практики.

Ответы на вопрос «Удовлетворены ли Вы качеством разработки методических указаний, содержащихся в программе практики?» позволили выяснить, что методические указания вполне понятны 71 % студентов группы 1, в то время как 29 % посчитало, что в методических указаниях недостаточно информации для составления итогового отчета. Примерно так же ответили студенты группы 2: у 70 и 30 %, отмечены сложности

с пониманием того, как составлять отчеты по педагогике и психологии.

Вопрос «Считаете ли Вы достаточными те теоретические знания, которые получили в стенах нашего вуза?» дал возможность установить, что обучающиеся группы 1 часто критично оценивают свою подготовку. Всего один опрошенный (14) оказался полностью уверенным в своих силах. Ответ «скорее да, чем нет» дали 43 %, «скорее нет, чем да» – 29 %, затруднились с ответом 14 %. Все студенты группы 2 выбрали ответ «да».

Столкнуться с трудностями в ходе прохождения практики пришлось 57 % опрошенных группы 1, в то время как 43 % отметили, что проблем у них не возникло. Те анкетированные, которые заявили о наличии затруднений, связывали их, прежде всего, с недостаточно хорошей организацией практики со стороны учебного заведения (43 %). Лишь 14 % указало в качестве причины проблем собственные пробелы в подготовке и свои личные качества как практиканта. В группе 2 лишь один студент пояснил, что трудности были, остальные же больших трудностей не испытали, так как рядом был учитель-наставник, постоянно оказывающий помощь. Были сложности с организацией дисциплины (1 чел.); в кабинете китайского языка не было ТСО (1 чел.); 2 чел. отметили низкую заинтересованность школы в работе студентов; 1 студент отметил небольшие сложности с заполнением технологической карты урока.

Один из пунктов анкеты предлагал определиться с тем, какие возможности дала практика в плане личностного развития и будущего карьерного роста. Все без исключения студенты группы 1 указали, что она стала для них возможностью наработать профессиональные навыки, необходимые для их специальности (57 % – да, 43 % – скорее да). 43 % хотели бы в дальнейшем продолжить свою трудовую деятельность в организации, в которой проходили данную практику. В группе 2 – для 100 % практика дала возможность наработать профессиональные навыки.

Более половины анкетированных группы 1 (57 %) подтвердили, что со стороны руководителя практики от принимающей организации им оказывалась помощь. Остальные отмечали, что испытывали те или иные проблемы с наставниками в школе. Тем не менее, 71 % студентов оценили взаимодей-

ствие с ними на 5 баллов из 5. Также 71 % анкетированных в целом высоко (4–5 баллов) оценили материально-техническую оснащенность школы. Руководитель практики от вуза, согласно полученным ответам, удовлетворял уже 71 % опрошенных, хотя всего 57 % оценили взаимоотношения с ним на 5 баллов. 100 % обучающихся оценили требования к составлению отчетной документации как четкие и понятные. Большинство студентов группы 2 (70 %) также отметили, что руководитель следил за дисциплиной, постоянно был в контакте и оказывал им всю необходимую помощь. Полученные ответы убедительно показывают, что на базе практической подготовки были созданы условия для саморазвития студентов, успешного решения ими задач практики. Однако, студенты группы 2 также сообщили, что им бы хотелось больше внимания и контроля со стороны руководства. Это может рассматриваться как неуверенность в собственных силах либо указывать на влияние привычных условий обучения в вузе.

Практиканты группы 2 весьма критично отнеслись к итогам практики с точки зрения её результативности. Почти треть из них (29 %) обнаружили пробелы в своей специальной подготовке. 43 % убедились благодаря практике, что их выбор профессии был верным. Лишь один участник анкетирования указал, что был разочарован в выборе специальности. Собственную активность на практике практически все склонны определять как высокую (4 балла – 14 %) или очень высокую (5 баллов себе готовы поставить 86 %). В целом, несмотря на трудности, большинство практикантов остались удовлетворены производственной практикой, оценив её в 4 (43 %) и 5 (43 %) баллов из 5. В группе 2 мы наблюдаем удовлетворенность итогами практики у всех студентов, однако мнения распределились следующим образом: 11 студентов (71 %) ответили, что не жалеют о выбранной профессии, два студента трудоустроились, один студент пояснил, что для него практика скорее носила формальный характер, один человек разочаровался.

Заключение. Исходя из полученных нами данных, можно утверждать, что практика стала важным мотивирующим фактором для студентов в плане выбора ими профессии. Она также позволила адекватно оценить уровень своей профессиональной подготовки, получить необходимые практические

навыки. Имеющиеся затруднения были, как правило, связаны со спецификой организации практики в принимающей школе (это чаще всего вызывало критику практикантов) и психолого-коммуникативными проблемами (взаимодействие с руководством и участниками образовательного процесса). Неуверенность студентов в способности самостоятельно найти профильную организацию для прохождения практики (либо желание сделать это ответственностью вуза), несомненно, вызывает некоторую обеспокоенность. Сложно делать выводы о том, является ли наличие таких проблем у обучающихся прямым последствием длительных периодов дистанционного обучения, связанного с коммуникативной депривацией, но нельзя исключать влияния данного фактора на мотивацию и развитие профессиональных навыков студентов педагогического направления. Большинство педагогов и обучающихся, как показывают результаты практики, успешно использовали сложный дистанционный опыт и смогли, несмотря на критические условия, извлечь из него уроки.

Анкетированные имели возможность высказать свои пожелания по подготовке, организации и прохождению практики. Анализируя полученные предложения, можно обратить внимание на следующее: чаще всего поступали предложения по обеспечению более строгой организации процесса. 43 % студентов были уверены, что именно вуз должен определять школы для практики, поскольку они испытывали затруднения с самостоятельным поиском места для её прохождения. Важной является для обучающихся и возможность личного контакта с руководителями практики. Отдельные студенты высказывали пожелание проходить практику не в школах, а в языковых центрах либо на курсах иностранного языка, обосновывая свою позицию высокой мотивированностью слушателей таких курсов (что облегчало бы работу практиканта). Подобные пожелания можно объяснить недостатком опыта организации дисциплины в большой группе школьников (что нередко вызывает затруднения практикантов), так и неуверенностью в себе. Условия школы оказываются, таким образом, стрессовыми – однако результаты анкетирования показывают, что стресс такого рода и страх перед школой не носят массового характера и являются скорее исключением.

Характерно, что со стороны студентов не поступало предложений по какой-либо модификации содержания теоретической подготовки либо по изменению структуры отчёта. Как отмечают современные российские исследователи, основной проблемой дистанта для обучающихся было не столько техническое обеспечение или необходимость самостоятельного поиска информации, сколько именно отсутствие «живого общения», непосредственного контакта с другими участниками образовательного процесса, нередко ведущее к стрессу [10]. Следовательно, имеющие опыт подобного «стрессового» обучения студенты, скорее всего, будут склонны выбирать те формы обучения, которые включают реальное личностное общение.

Подводя итог вышесказанному, можно подчеркнуть, что дистанционное обучение, с одной стороны, позволило использовать больше самостоятельной и индивидуальной работы, заставило преподавателей перевести многие учебные материалы в электронный формат, сделав их доступнее для многократных просмотров; шире стали использоваться материалы электронной библиотеки ЗабГУ (и преподавателями и студентами). Чаще стали использоваться технологии обучения в сотрудничестве (это касается выработки образовательных стратегий поиска необходимых материалов, их обсуждение и использование). Подготовленные задания, проекты, разработки внеклассных и учебных мероприятий подверглись систематизации и цифровизации для длительного хранения. Появилась возможность широкого использования игровых заданий (онлайн-игры, викторины, интерактивные задачи). Учебный процесс стал в какой-то степени более индивидуализированным и прогрессивным. Чрезвычайно важной представляется возможность индивидуальной работы со студентами – несмотря на дистанционный формат, она дала чувство большей свободы, помогла найти подход к отдельным участникам образовательного процесса (обсуждение проблем конкретных студентов и модификация учебного процесса исходя из их потребностей, создание среды для выполнения дополнительных и дифференцированных заданий и рекомендаций). Всё это, несомненно, необходимо развивать и шире внедрять в современный образовательный процесс.

Однако приведённые нами результаты анкетирования студентов выявили и отрица-

тельные моменты дистанционного обучения. Привычка к аудиторной работе, активному прямому взаимодействию, а также непосредственному контролю, усложняла переход к дистанционным формам обучения. Переход к «живому» формату работы после дистанта также оказался сложным. Отметим отсутствие единого подхода, единых рекомендаций для работающих с одними и теми же студентами педагогов, что затрудняло процесс адаптации. Самым сложным, как для преподавателей, так и для студентов-практикантов (и их подопечных) была нехватка личного общения.

В целом, все получили новый опыт, ведь цифровые технологии широко применяются и будут еще шире использоваться в будущем. Поэтому актуальным представляется дальнейший анализ опыта дистанционного и постдистанционного обучения, извлечение уроков из полученного опыта и дальнейшее

исследование особенностей организации педагогических практик с целью готовности к подобным COVID-19 рискам и вызовам, с тем, чтобы с учётом обнаруженных возможностей и ограничений разработать новые формы деятельности вуза, апробировать их и обеспечить внедрение соответствующих практик в систему высшего образования, с целью помочь ей стать более устойчивой к вызовам среды и более продуктивной для развития педагогического образования. Важно учитывать при этом, что именно отсутствие прямой коммуникации в период дистанта оказывается самой большой проблемой всех сторон образовательного процесса, продолжающей влиять на обучающихся и после возвращения к стандартному режиму. Таким образом, при выборе форм и методов работы, прежде всего, необходимо находить возможности компенсации коммуникативно-го дефицита.

Список литературы

1. Подгорская О. Н. Педагогическая практика как средство формирования профессиональной компетенции будущего учителя иностранного языка // Актуальные проблемы лингводидактики и лингвистики: сущность, концепции, перспективы: материалы II Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. Л. А. Миловановой: в 2 т. Волгоград: Парадигма, 2009. Т. 1. С. 205–209.
2. Вильданова А. Р. Роль педагогической практики в профессиональном становлении будущих педагогов // Педагогические и психологические науки: актуальные вопросы: материалы междунар. заоч. науч.-практ. конф. (31 октября 2012 г.): в 2 ч. Новосибирск: Сибирская ассоциация консультантов, 2012. Ч. I. С. 51–55.
3. Ломакина Г. Р. Формирование профессиональной компетенции студентов языковых факультетов во время прохождения педагогической практики. Текст: электронный // Молодой ученый. 2013. № 3. С. 487–489. URL: <https://moluch.ru/archive/50/6458> (дата обращения: 11.12.2019).
4. Ионова А. М. Методика обучения профессионально ориентированному устному общению студентов бакалавриата на основе лингвокультурологического подхода: направление подготовки 031900 «Международные отношения», немецкий язык: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 2012. 207 с.
5. Алешковский И. А. Студенты вузов России о дистанционном обучении: оценка и возможности // Высшее образование в России. 2020. № 10. С. 76–91.
6. Гафуров И. Р. Трансформация обучения в высшей школе во время пандемии: болевые точки // Высшее образование в России. 2020. № 10. С. 101–112.
7. Григорьев Г. П., Рудакова О. А. Актуальные проблемы дистанционного обучения: психологический аспект // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 70-1. С. 324–330.
8. Нарбут Н. П. Вынужденное дистанционное обучение как стимул технологических изменений высшей школы России // Вестник Российского университета дружбы народов. 2020. Т. 20, № 3. С. 611–621.
9. Боброва И. А., Дорогавцева И. С. Специфика производственной практики по второму иностранному языку студентов-выпускников (обучение немецкому) // Пограничное сотрудничество: исторические события и современные реалии: материалы междунар. науч.-практ. конф. Чита: ЗабГУ, 2022. С. 205–208.
10. Уроки «Стресс-теста»: вузы в условиях пандемии и после нее»: Аналитический доклад. URL: https://www.hse.ru/data/2020/07/06/1595281277/003_Доклад.pdf (дата обращения: 20.03.2021). Текст: электронный.
11. Оборин М. С. Влияние пандемии COVID-19 на образовательный процесс // Сервис в России и за рубежом. 2020. Т. 14, № 5. С. 153–163.
12. Климова Л. Н. Профессиональная практика как инструмент интенсификации решения учебных задач в дизайн-педагогике // Вестник Федерального Государственного Образовательного Учреждения Высшего Профессионального Образования «Московский Государственный Агроинженерный университет имени В. П. Горячкина. 2009. № 6. С. 78.

13. Рослякова Н. И. Рефлексия как компонент профессиональной индивидуальности будущего специалиста. Текст: электронный // Вестник Адыгейского государственного университета. 2008. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/refleksiya-kak-komponent-professionalnoy-individualnosti-buduschego-spetsialista> (дата обращения: 14.02.2023).

14. Самойличенко А. К., Токмакова А. А. Рефлексивность как психологический ресурс успешного обучения студентов ВПО (на примере студентов экономического профиля) // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6, № 4. С. 272–275.

15. Штыхно Д. А. Переход вузов в дистанционный режим в период пандемии: проблемы и возможные риски // Открытое образование. 2020. Т. 24, № 5. С. 72–81. DOI: 10.21686/1818-4243-2020-5-72-81.

Информация об авторах

Михалева Светлана Николаевна, кандидат филологических наук, Забайкальский государственный университет (672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30); zoza_mihaleva@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0001-5342-004X>.

Дорогавцева Ирина Сергеевна, кандидат культурологии, доцент, Забайкальский государственный университет (672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30); irinadorogawzewa@mail.ru; <https://orcid.org/0009-0008-4034-3397>.

Вклад авторов

Михалева С. Н. – основной автор, разработка методологии и направления анализа материалов исследования.

Дорогавцева И. С. – анализ результатов анкетирования, оформление статьи.

Для цитирования

Михалева С. Н., Дорогавцева И. С. Результаты анкетирования студентов по итогам традиционной педагогической практики в постковидный период // Учёные записки ЗабГУ. 2023. Т. 18, № 3. С. 143–151. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-3-143-151.

Статья поступила в редакцию 10.05.2023; одобрена после рецензирования 18.06.2023; принята к публикации 20.06.2023.

References

1. Podgorskaya, O. N. Teaching practice as an instrument of forming the professional competence of a future foreign language teacher. Actual problems of linguodidactics and linguistics: essence, concepts, prospects. Proceedings of the 2nd International Scientific and Practical Conference. Volgograd, 2009, vol. 1: 205–209. (In Rus.)
2. Vildanova, A. R. The role of pedagogical practice in the professional development of future teachers. Pedagogical and psychological sciences: topical issues: materials of the Intern. in absentia scientific-practical. conf. Proceedings of the International Scientific and Practical Conference. 31.10.2012. Novosibirsk: 2012. Part 1: 51–55. (In Rus.)
3. Lomakina, G. R. Developing of professional competence of students of language faculties during teaching practice. Young Scientist, no. 3, pp. 487–489, 2013. (In Rus.)
4. Ionova, A. M. Methods of teaching professionally oriented oral communication of undergraduate students, based on a linguoculturological approach: Dr. ped. sci. diss. Moscow, 2012. (In Rus.)
5. Aleshkovsky, I. A. Students of Russian universities about distance learning: evaluation and opportunities. Higher Education in Russia, no. 10, pp. 76–91, 2020. (In Rus.)
6. Gafurov, I. R. Transforming higher education during the pandemic: pain points. Higher Education in Russia, no. 10, pp. 101–112: 2020. (In Rus.)
7. Grigoriev, G. P., Rudakova, O. A. Actual problems of distance learning: the psychological aspect. Problems of Modern Pedagogical Education, no. 70–1, pp. 324–330, 2021. (In Rus.)
8. Narbut, N. P. Forced distance learning as an incentive for technological changes in higher education in Russia. Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. Sociology, no. 3, pp. 611–621, 2020. (In Rus.)
9. Bobrova I. A., Dorogavtseva I. S. Specifics of Job Training of Final Year Students in Second Language Teaching (Teaching German). Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Proceedings of the International Scientific and Practical Conference. Chita, 16.09.2022: 205–208. (In Rus.)
10. Lessons from the "Stress Test": Universities in the context of the pandemic and after it: Analytical report. Web. 20.03.2021. https://www.hse.ru/data/2020/07/06/1595281277/003_Доклад.pdf (In Rus.)

11. Oborin, M. S. The impact of the COVID-19 pandemic on the educational process. Service in Russia and abroad, vol. 14, no. 5, pp. 153–163, 2020. (In Rus.)
12. Klimova, L. N. Professional practice as an instrument for intensifying the solution of educational problems in design pedagogy. Vestnik FGOU VPO MGAU, no. 6, pp. 78, 2009. (In Rus.)
13. Roslyakova, N. I. Reflection as a component of the professional identity of the future specialist. Bulletin of the Adyghe State University, vol. 5, 2008. Web. 14.02.2023. <https://cyberleninka.ru/article/n/refleksiya-kak-komponent-professionalnoy-individualnosti-buduschego-spetsialista> (In Rus.)
14. Samoilichenko, A. K., Tokmakova, A. A. Reflexivity as a Psychological Resource for Successful Teaching of Higher Professional Education Students (on the Example of Economics Students). The Azimuth of Scientific Studies: pedagogics and psychology, no. 4, pp. 272–275, 2017. (In Rus.)
15. Shtykhno, D. A. Transition of universities to remote mode during the pandemic: problems and possible risks. Open education, no. 5, pp. 72–81, 2020. <http://doi.org/10.21686/1818-4243-2020-5-72-81> (In Rus.)

Information about the authors

Mikhaleva Svetlana N., Candidate of Philology, Transbaikal State University (30, Aleksandro-Zavodskaya str., Chita, 672039, Russia); zoya_mihaleva@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0001-5342-004X>.

Dorogavtseva Irina S., Candidate of Cultural Studies, Transbaikal State University (30, Aleksandro-Zavodskaya str., Chita, 672039, Russia); irinadorogawzewa@mail.ru; <https://orcid.org/0009-0008-4034-3397>.

Contribution of authors to the article

Mikhaleva S. N. – main author, development of methodology and direction of analysis of research materials.

Dorogavtseva I. S. – analysis of article materials, article design.

For citation

Mikhaleva S. N., Dorogavtseva I. S. The Analysis of Testing Traditional Forms of Teaching Practice in the Post-Pandemic Period // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2023. Vol. 18, no. 3. P. 143–151. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-3-143-151.

**Received: May 10 2022; approved after reviewing June 18 2023;
accepted for publication June 20 2023.**

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

SCIENTIFIC LIFE

Научная статья

УДК 372.891+371.335.5+001.4+556

DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-3-152-160

Иллюстрированный междисциплинарный гидрологический словарь: опыт визуализации образовательной информации

Александра Александровна Соколова

*Российский государственный гидрометеорологический университет, г. Санкт-Петербург, Россия
falcones@list.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0297-6192>*

Представлен информационный ресурс нового типа – кросс-культурный идеографический словарь, в котором собраны научная и народная терминология гидросферы, лексика традиционного природопользования, христианской и дохристианской мифологии. Основные методы создания Словаря – систематизация и визуализация понятий, связанных с водными объектами. Материалы словаря могут быть использованы в учебном процессе в основной, средней и высшей школе и в индустрии туризма при разработке этнических и экологических туров. В состав источников включены толковые словари гидрологических понятий, энциклопедии, а также словари русских говоров Архангельской, Вологодской, Мурманской, Новгородской Псковской областей и Республики Карелия, составленные в XIX–XXI вв. Установлены основные объекты, вовлечённые в систему народных гидрологических знаний: 1) подземные воды: родники с водой различной минерализации и жесткости, пластовые высачивания, подземный и поверхностный карст; 2) реки: морфология долин горного и равнинного типа, элементы строения поперечного и продольного профиля, динамика русловых процессов, водный и ледовый режим; водная растительность, промысловая ихтиофауна, приречные селения и угодья, промысловые места; 3) озера: морфология и литология озерной котловины, водный и ледовый режим, промысловая ихтиофауна, приозерные селения и угодья, промысловые места; 4) моря: морфология и литология побережий и шельфа, промысловые виды животных и растений, прибрежные селения и угодья, промысловые места, навигационные знаки. Народные термины фиксируют свойства объектов, доступные для непосредственного наблюдения (форма, механический состав, цвет и др.), имеющие практическое значение. Сопоставление объектов номинации показало высокий уровень адаптации населения поречий, приозерных и приморских поселений к условиям природной среды северо-западных регионов России.

Ключевые слова: терминология, гидрология, диалектология, междисциплинарные исследования, электронные образовательные ресурсы, высшее образование, основное и среднее общее образование

Благодарность: Исследование выполнено при финансовой поддержке Всероссийской общественной организацией «Русское географическое общество» (проект № 37/2022-И «Электронный иллюстрированный словарь “Реки, озера и моря Северо-Запада России в географической терминологии и лексике русских говоров”).

Original article

**Illustrated Interdisciplinary Hydrological Dictionary:
An Experience in Visualizing Educational Information****Aleksandra A. Sokolova***Russian State Hydrometeorological University, Saint-Petersburg, Russia*
falcones@list.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0297-6192>

The article presents a new type of information resource. This is an intercultural ideographic dictionary that contains scientific and folk terminology of the hydrosphere, vocabulary of traditional nature management, Christian and pre-Christian mythology. The main methods of creating a Dictionary are systematization and visualization of concepts. Dictionary materials can be used in the educational process in basic, secondary and higher schools and in the tourism industry when developing ethnic and ecological tours. The dictionary is being compiled on the basis of explanatory dictionaries of hydrological concepts, encyclopedias, as well as dictionaries of Russian dialects of the Arkhangelsk, Vologda, Murmansk, Novgorod Pskov regions and the Republic of Karelia. The main objects included in the system of folk hydrological knowledge have been established: 1) underground waters: springs with water of various mineralization and hardness, seepages, underground and surface karst; 2) rivers: morphology of valleys of mountain and plain type, elements of the structure of the transverse and longitudinal profile, dynamics of channel processes, water and ice regime; aquatic vegetation, commercial ichthyofauna, riverine villages and lands, fishing grounds; 3) lakes: morphology and lithology of the lake basin, water and ice regime, commercial ichthyofauna, lakeside villages and lands, fishing grounds; 4) seas: morphology and lithology of coasts and shelves, commercial species of animals and plants, coastal villages and lands, fishing grounds, navigational signs. Folk terms fix the properties of objects (shape, mechanical composition, color, etc.), which are accessible to direct observation and have practical significance. Comparison of the objects of the nomination showed a high level of adaptation of the population of river valleys, lakeside and coastal settlements to the natural conditions of the northwestern regions of Russia.

Keywords: terminology, hydrology, dialectology, interdisciplinary research, electronic educational resources, higher education, basic and secondary general education

Acknowledgments: *The study has been financially supported by the All-Russian Public Organization "Russian Geographical Society" (project No. 37/2022-I "Electronic illustrated dictionary 'Rivers, Lakes and Seas of the North-West of Russia in Geographical Terminology and of Russian folk dialects'").*

Введение. Визуализация образовательной информации с использованием современных компьютерных технологий широко внедряется в учебный процесс в основной, средней и высшей школе. Идёт процесс создания виртуального пространства для обучения нового поколения – «цифровых аборигенов» по образному выражению М. Пренски [1]. Визуализация в географии – неотъемлемая часть наглядного метода, имеющего глубокие исторические корни. В настоящее время она достигается с помощью большего числа источников и увеличения числа приемов подачи информации (схема, картосхема, график, диаграмма, тайм-лапс, облако слов), а также расширения спектра подходов к ее систематизации – иерархического, морфологического, динамического, сравнительно-географического (диахронического, кросс-культурного и т. д.).

Знакомство с географией как учебным предметом и отраслью науки начинается с овладения терминологией, поскольку в основе любого научного знания лежит система понятий и терминов. Специфика терминологии наук о Земле имеет ряд существенных

особенностей. Во-первых, в ней сохраняются элементы донаучного знания, накопленного в процессе природопользования, морской и речной навигации, обрядовой деятельности, например, знания об осадочных отложениях прибрежных зон, строении русла и долины реки, сезонных колебаниях уровня рек и озёр, морских приливах, процессах формирования и разрушения ледового покрова.

Во-вторых, географической терминологии присуща материальность, за многими терминами стоят конкретные географические объекты и явления, поэтому любое исследование начинается с восприятия и описания объекта, даже если речь идет о дистанционном зондировании Земли. И только затем на смену качественному, перцептивному в своей основе подходу приходят количественные методы, статистическая обработка данных, математическое моделирование и прогноз.

Неразрывная связь понятия, термина и визуального образа – характерная особенность учебных изданий и картографических произведений для школ и вузов. В настоящее время она активно воплощается в образова-

тельных ресурсах, размещённых в сети интернет, например, в иллюстрированной энциклопедии «География» [2], Большой российской энциклопедии [3]. Иллюстрированные энциклопедические издания по географии и её отраслевым дисциплинам издаются и переиздаются за рубежом [4–8]. Значительный вклад в визуализацию информации вносят специализированные природоведческие в широком смысле сайты, например, проект «Плантариум» – иллюстрированный атлас видов растений и лишайников и online определитель растений, предназначенный для любителей и профессионалов – ботаников, геоботаников и экологов. Авторы веб-сайта видят одну из задач проекта именно в сборе иллюстративного материала – «собрать фотографии и включить в определитель как можно больше видов» [9].

Таким образом, актуальность и практическая значимость электронных терминологических ресурсов не вызывает сомнения, что относится и к словарю «Реки, озера и моря Северо-Запада России в географической терминологии и лексике русских говоров», разрабатываемого в рамках грантового проекта Русского географического общества.

Методология исследования. Словарь создаётся как информационный и образовательный ресурс, знакомящий широкую аудиторию с морями и водами суши как важнейшем компоненте географической картины мира – научной, традиционной и современной, отражённой в креолизованных текстах и травелогах. Публикации в СМИ, интернет-изданиях, социальных сетях транслируют собственные представления авторов об объектах, увиденных во время экскурсий и путешествий, и нередко с неизвестной стороны, в ином ракурсе [10].

Основная идея Словаря состоит в представлении системы научных (узкоспециальных) терминов во взаимосвязи с народной (местной) терминологией с использованием средств визуализации (схемы, исторические и современные карты, фото-, аудио- и видеоматериалы).

Территориальный охват Словаря ограничен северо-западными регионами России, где сети поселений тесно связаны с озеро-речными системами и берегами Белого и Баренцева морей, что определяет состав источников народной терминологии.

В качестве информационных ресурсов для создания Словаря использованы:

– печатные и электронные словари географических терминов;

– словари русских говоров, полидиалектные и региональные [11–21], в том числе региональные и локальные словари, созданные в XIX – начале XX в. [22–24];

– картографические материалы, хранящиеся в библиотеках и архивах, геоинформационные системы и другие базы данных;

– научные публикации;

– публикации в СМИ, на специализированных сайтах, в социальных сетях.

Тексты словарных статей дополняют изображения объектов, что позволяет пользователям сформировать образ, портрет объекта. В диалектной лексикографии визуализация касается преимущественно предметов материальной культуры: орудия производства, хозяйственная утварь, детали одежды и др. (см., например, иллюстрации к пробному тому Словаря пинежских говоров [25]). По этой причине взаимосвязь между лингвистическими и экстралингвистическими явлениями нередко остаётся за пределами внимания диалектологов. Данный вопрос не получил освещения в Лексическом атласе русских народных говоров, хотя автор предлагал показать на картах ареалы распространения объектов номинации и в ряде публикаций эту идею отметил и реализовал [26; 27]. Словари народных географических терминов, составленные географами Э. М. Мурзаевым [28] и Ф. Н. Мильковым с соавторами [29] и другими авторами, решают проблему только частично, а для регионов Северо-Запада такая задача ранее не ставилась.

Иерархическая классификация понятий, характерная для идеографических словарей, имеет сходство с логико-понятийными моделями, создаваемыми лингвистами (см. работы А. С. Герда) [30; 31], Е. Л. Березович [32] и других авторов. Рубрикатор имеет древовидную структуру, то есть каждая отдельная рубрика делится на разделы, которые в свою очередь делятся на терминологические группы и подгруппы, содержащие словарные статьи. Словарная статья содержит текстовый и иллюстративный контент.

Размещение Словаря на специально созданном сайте позволяет увеличить объём иллюстративного материала, включить фотографии пользователей, передающие особенности восприятия объектов. Так, фотографии студентов-гидрологов РГГМУ на фоне Саблинского водопада, включенные в

Словарь из отчёта по геологической практике (рис. 1), способствуют более точному восприятию элементов продольного и поперечного профиля реки Саблинки. Отметим, что *дикари* – устоявшееся в среде специалистов название подгоризонта волховского горизонта нижнего ордовика, сложенного твёрдыми и плотными известняками (мощность отдельных плит достигает 0,25 м). В Словаре русских народных говорах *дикáрь* – «каменный слой под землею, идущий ниже жерсты (дресвы – А. С.) и употребляемый для строительных работ» [33, с. 55].

Результаты работы и их обсуждение.

В процессе подготовки электронного словаря «Реки, озера и моря Северо-Запада России в географической терминологии и лексике русских говоров» была проведена систематизация научной и народной (местной) терминологии, подготовлены словарные статьи, подготовлен макет сайта (рис. 1).

Словарь имеет программное обеспечение и встроенные функции поиска, обновления, пополнения и редактирования информации, включая размещение карт, схем, фото-, видео- и аудиофайлов, текстовых публикаций в электронном виде, гиперссылок на интернет-источники. Навигацию по Словарю обеспечивает древовидная структура Рубрикатора с возможностью размещения новых тематических групп, подгрупп, словарных статей (рис. 2).

Словарные статьи содержат устоявшиеся, апробированные в научной литературе определения терминов с гиперссылкой на источник, по необходимости приведены разные точки зрения на генезис объекта и другие его особенности. Состав словарных статей отражает преимущественно материальную составляющую гидросферы: 1) подземные воды: водопроницаемые и водонепроницаемые горные породы, родники с водой различной минерализации и жесткости, пластовые высачивания, проявления подземного и поверхностного карста, использование подземных вод, колодцы; 2) реки: морфология долин горного и равнинного типа, элементы строения поперечного и продольного профиля, динамика русловых процессов, водный и ледовый режим; водная растительность, промысловая ихтиофауна, приречные селения и угодья, промысловые места; 3) озёра: морфология и литология озерной котловины, водный и ледовый режим, промысловая ихтиофауна, приозерные селения и угодья, промысловые места; 4) моря: морфология и литология побережий и шельфа, промысловые виды животных и растений, прибрежные селения и угодья, промысловые места, навигационные знаки. Во все рубрики включен раздел «Мифология», где освещены дохристианские и христианские представления, обрядовые практики, связанные с водными объектами.



Рис. 1. Фотографии из отчёта по полевой практике студентов-гидрологов: Пилипенко Настя у Саблинского водопада, Кривов Денис и Зуев Виталий на дикаре Саблинского водопада

Fig. 1. Photos from the report on the field practice of hydrology students: Piliipenko Nastya at the Sablinsky waterfall, Krivov Denis and Zuev Vitaliy on the savage Sablinsky waterfall

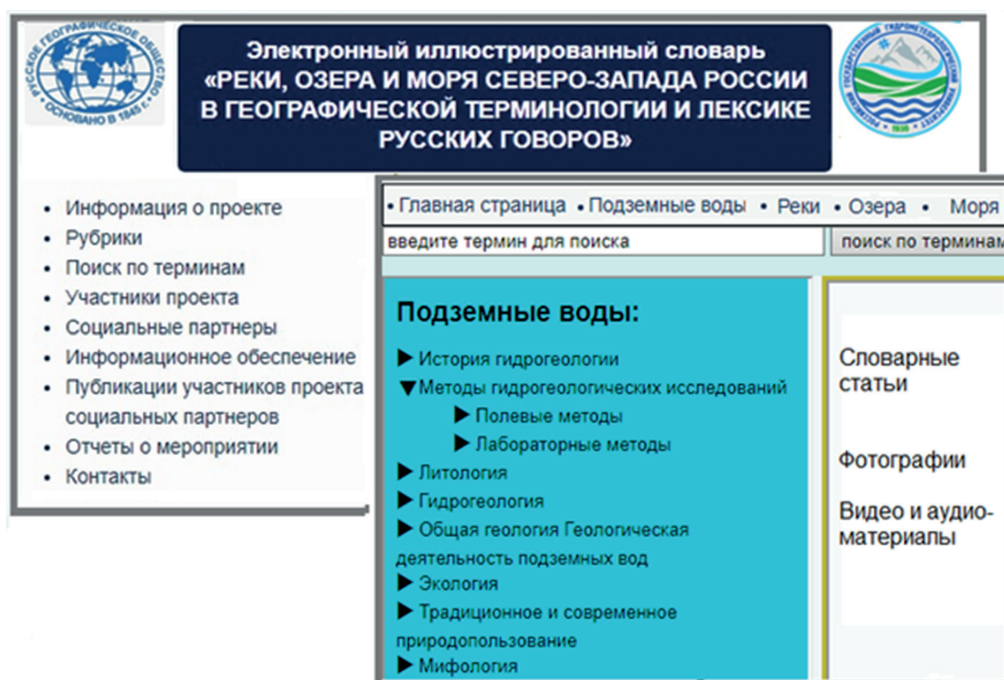


Рис. 2. Рабочая версия Словаря: Главная страница и начальная страница рубрики «Подземные воды»
 Fig. 2. Working version of the Dictionary: Main page and initial page of the heading “Groundwater”

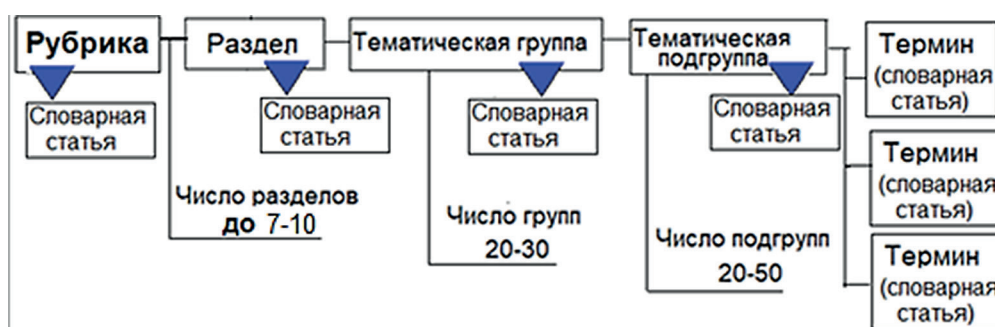


Рис. 3. Древоподобная структура рубрикатора Словаря
 Fig. 3. Tree structure of the Dictionary rubricator

Основное содержание словарных статей:

- термины отраслевых географических наук;
- диалектные (народные географические) термины с текстовыми иллюстрациями;
- сведения об информантах;
- ссылки на аудиофайлы с записями речи информантов;
- комментарии с кросс-культурным анализом особенностей восприятия объектов носителями научного и народного знания.

Дополнительно словарные статьи включают:

- топонимы, производные от диалектного термина, местные названия конкретных объектов и мест (урочищ);

- исторические карты; картосхемы и аэрокосмические изображения, представляющие географическую локализацию диалектных терминов и топонимов;
- графическую информацию об объектах (схемы, графики, рисунки и т. п.);
- рисунки, фото- и видеоизображения модельных объектов;
- литературу и электронные ресурсы;
- информацию об авторе-составителе словарной статьи.

В базу иллюстративного материала Словаря вошли работы участников Межрегионального конкурса рисунков и фотографий «Водокрас», организованного РГГМУ совместно с социальными партнерами проекта (Санкт-Петербургское городское отде-

ление Русского географического общества, Институт художественного образования РГПУ им. А. И. Герцена, Всероссийский литературно-художественный журнал для школьников «Костер» РГГМУ). В рамках проекта проведена также Межрегиональная молодёжная научно-практическая конференция «Моря и воды суши в традиционном и современном природопользовании», материалы которой будут размещены на сайте и использованы для дополнения словарных статей.

Гидрологическая терминология представлена в ряде отраслевых и общегеографических словарей, например, в Толковом терминологическом и понятийном словаре-справочнике по русловедению Р. С. Чалова [34] и электронном Словаре англоязычных гидрологических терминов, подготовленный кафедрой гидрологии суши МГУ им. М. В. Ломоносова [35]. Последний содержит схемы и фотографии, помогающим студентам сформировать визуальные образы таких гидрологических объектов и явлений, как верховодка, водоупор, пойменно-русовая и осередковая многорукавность, прорванная излучина, донный лед, забереги, затор льда, эвтрофирование озёр, зона осушки и др. [4]. Большой объём терминов по гидрологии суши и океанологии содержится в пятиязычном академическом словаре «География: понятия и термины» В. М. Котлякова и А. И. Комаровой. В него вошли также некоторые местные термины, в частности, *лайда* в значении «приморский заболоченный луг на низменных побережьях Европейской части России, затопляемый высокими приливами» [36, с. 269]. Отметим, что диалектное слово имеет и другие значения: «середина озера, широкое водное пространство»; «пойма; отмель на реке или море»; «пространство между большой и малой водой, просыхающее во время отлива (осушка)» [37, с. 247].

Сопоставление словаря «Реки, озера и моря Северо-Запада России в географической терминологии и лексике русских говоров» с другими печатными и электронными изданиями показывает его уникальность, которая заключается в следующих особенностях:

- идеографического принцип составления, основанный на логико-понятийном моделировании;
- включение в словарные статьи народных терминов, идентифицированных на основе географического подхода;

- проведение кросс-культурного анализа восприятия гидрологических объектов и явлений носителями культур разного типа;

- географическая привязка иллюстративного материала, картографирование ареалов распространения объектов и мест записи диалектной лексики;

- соблюдение информационной этики, указание авторства всех размещенных материалов.

Созданные в процессе работы над Словарем системы научных терминов представляют собой логико-понятийные модели, которые могут быть использованы для формирования представлений о гидросфере на начальной стадии подготовки гидрогеологов, гидрологов, океанологов, а также экологов и студентов других географических специальностей. Значительная часть словарных статей раскрывает понятия, изучаемые в школьном курсе географии, что позволяет привлекать Словарь в качестве дополнительного источника для географического портретирования как процесса создания образа (портрета) того или иного объекта средствами научной, учебной, популярной литературы и других источников информации [38].

Следует отметить, визуальное представление информации традиционно применяется в школах и вузах [39; 40], однако значительная часть учительского сообщества использует в своих методических разработках ограниченный список источников. В него входят Википедия и публикации, размещенные на популярных платформах (fb.ru и др.) и сайтах, посвящённых туризму и путешествиям [39].

Заключение. Проектная деятельность по созданию словаря «Реки, озёра и моря Северо-Запада России в географической терминологии и лексике русских говоров» позволила реализовать актуальный для образовательных учреждений механизм социального партнерства и представить школьникам, студентами, широкой аудитории систематизированную информацию по гидрогеологии, гидрологии, океанологии, традиционным морским, речным и озёрным промыслам, мифологии.

Словарь в перспективе станет хранилищем информации, пополняемой по мере сбора и обработки новых материалов (терминов, диалектных слов, топонимов, фольклорных текстов, нарративов, фото- и видеоиллюстраций). На платформе Слова-

ря, образованной в результате реализации грантового проекта РГО, может быть создано сообщество пользователей, заинтересованных в популяризации гидрологических знаний, включая знания, накопленные населением Северо-Запада в процессе традиционного природопользования и обрядовых практик.

Список литературы

1. Prensky M. Digital natives, digital immigrants // Horizon. 2001. No. 9. P. 1–6.
2. География / гл. ред. А. П. Горкин; авт. ст. В. В. Авдонин. М.: РОСМЭН, 2006. 623 с. URL: <https://rus-geo-enc.slovaronline.com> (дата обращения: 23.04.2023). Текст: электронный.
3. Большая российская энциклопедия. География. URL: <https://bigenc.ru/t/geography> (дата обращения: 23.04.2023). Текст: электронный.
4. The Encyclopaedic dictionary of physical geography / ed. by Andrew Goudie et al. Oxford; New York: Blackwell, 1985. 528 p.
5. Longman Illustrated Dictionary of Geography: The Study of the Earth, Its Landforms and Peoples. Boston, USA: Addison-Wesley Longman Ltd., 1989. 258 p.
6. Earth Surface Processes, Landforms and Sediment Deposits. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. 815 p.
7. Encyclopedia of Geomorphology / ed. by A. S. Goudie. Routledge Ltd., 2013. 1200 p.
8. Encyclopedia of Sediments and Sedimentary Rocks, Middleton G.V. London: Kluwer Academic Publishers: Springer, 2003. 821 p.
9. Плантариум. Растения и лишайники России и сопредельных стран: открытый онлайн атлас и определитель растений. URL: <https://www.plantarium.ru> (дата обращения: 23.04.2023). Текст: электронный.
10. Сухоруков В. Д. Травелог как средство познания жизненного мира // Колпинские чтения по краеведению и туризму: материалы межрег. (с междунар. участием) науч.-практ. конф.: в 2 ч. СПб.: Ленинградский областной институт развития образования, 2020. Ч. 1. С. 130–134.
11. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. СПб.: Диамант, 1996. Т. I–IV. 548 с.
12. Словарь русских народных говоров. Вып. 1–52. Л.; СПб.: Наука, 1965–2021. 230 с.
13. Словарь вологодских говоров. Вологда: Вологод. гос. пед. ун-т, 1983–2002. 354 с.
14. Новгородский областной словарь. СПб.: Наука, 2010. 1435 с.
15. Псковский областной словарь с историческими данными. СПб.: С.-Петербург. ун-т, 1967–2020. Вып. 1–28. 299 с.
16. Словарь русских говоров Карелии и сопредельных территорий. Вып. 1–6. СПб.: С.-Петербург. ун-т, 1994–2005. 276 с.
17. Архангельский областной словарь. М.: Изд-во Мос. гос. ун-та, 1980–2022. Вып. 1–22. 312 с.
18. Словарь пинежских говоров / Институт лингвистических исследований РАН. СПб.: ИЛИ РАН, 2019. 262 с.
19. Меркурьев И. С. Живая речь кольских поморов. Мурманск: Кн. изд-во, 1979. 184 с.
20. Мызников С. А. Русский диалектный этимологический словарь. Лексика контактных регионов. М.; СПб.: Нестор-История, 2019. 1076 с.
21. Мызников С. А. Русские говоры Беломорья в контексте этноязыкового взаимодействия: опыт комплексного исследования. М.; СПб.: Нестор-История, 2021. 912 с.
22. Грандильевский А. Н. Родина М. В. Ломоносова. Областной крестьянский говор. СПб.: тип. Импер. Акад. наук. 1907. 304 с.
23. Куликовский Г. Словарь областного олонечского наречия в его бытовом и этнографическом применении. СПб.: Отделение русского языка и словесности, 1898. 151 с.
24. Подвысоцкий А. О. Словарь областного архангельского наречия в его бытовом и этнографическом применении. СПб.: Тип. Импер. Акад. наук, 1885. 198 с.
25. Левичкин А. Н., Мызников С. А. Словарь пинежских говоров: Проект. Пробные словарные статьи. СПб.: Нестор-История, 2014. 196 с.
26. Соколова А. А. Геопространство в традиционной и современной культуре (российский контекст): автореф. дис. ... д-ра геогр. наук: 25.00.24. СПб.: Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена, 2013. 49 с.
27. Манаков А. Г., Вампилова Л. Б., Соколова А. А. Этнокультурно-ландшафтный атлас Псковской области как познавательный геоинформационный ресурс // ИНТЕРКАРТО. ИНТЕРГИС. 2021. Т. 27, № 4. С. 461–473. DOI: 10.35595/2414-9179-2021-4-27-461-473.
28. Мурзаев Э. М. Словарь народных географических терминов. М.: Мысль, 1984. 653 с.
29. Мильков Ф. Н. Бережной А. В., Михно В. Б. Терминологический словарь по физической географии / под ред. Ф. Н. Милькова. М.: Высш. школа, 1993. 287 с.
30. Герд А. С. Прикладная лингвистика. СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2005. 268 с.
31. Герд А. С. Введение в этнолингвистику: Курс лекций и хрестоматия. 2 изд., исп. СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2005. 457 с.

32. Березович Е. Л. Русская топонимия в этнолингвистическом аспекте: мифопоэтический образ пространства. М.: URSS: КомКнига, 2010. 235 с.
33. Словарь русских народных говоров / гл. ред. Ф. П. Филин. Л.: Наука, 1972. 370 с.
34. Чалов Р. С. Толковый терминологический и понятийный словарь-справочник по русловедению. М.: Тип. «Ваш формат», 2022. 142 с.
35. Словарь англоязычных гидрологических терминов / сост. Е. А. Вилимович; общ. ред. С. Р. Чалов. URL: http://www.geogr.msu.ru/cafedra/gydro/biblioteka/slovar/gidroslovar_magistry_ITOGOVY.pdf (дата обращения: 23.04.2023). Текст: электронный.
36. Котляков В. М., Комарова А. И. География: понятия и термины: пятиязычный академический словарь: русский английский французский испанский немецкий. М.: Наука, 2007. 859 с.
37. Словарь русских народных говоров / гл. ред. Ф. П. Филин. Кудея – Лесной. СПб.: Наука, 2002. 376 с.
38. Сухоруков В. Д., Верещагина Н. О. География. Поурочные разработки. 10–11 классы: учеб. пособие для общеобразовательных организаций: базовый и углубленный уровни. М.: Просвещение, 2017. 231 с.
39. Голубева М. В. Презентация уроку регионального компонента на тему «Описание реки Северная Двина». Текст: электронный // INFOUROK.RU. URL: <https://infourok.ru/prezentaciya-k-uroku-regionalnogo-komponenta-na-temu-opisanie-reki-severnaya-dvina-915177.html?ysclid=lj9ouzacyu171624419> (дата обращения: 23.04.2023).

Информация об авторе

Соколова Александра Александровна, доктор географических наук, доцент; Российский государственный гидрометеорологический университет (192007, Россия, г. Санкт-Петербург, ул. Воронежская, дом 79.); falcones@list.ru; <https://orcid.org/0000-0002-0297-6192>.

Для цитирования

Соколова А. А. Иллюстрированный междисциплинарный гидрологический словарь: опыт визуализации образовательной информации // Учёные записки ЗабГУ. 2023. Т. 18, № 3. С. 152–160. DOI: 10.21209/2658-7114-2022-18-3-159-160.

Статья поступила в редакцию 27.04.2023; одобрена после рецензирования 26.05.2023; принята к публикации 29.05.2023.

References

1. Prensky, M. Digital natives, digital immigrants. Horizon, no. 9, pp. 1–6, 2001. (In Rus.)
2. Geografiya / Pod redaktsiyey prof. A. P. Gorkina. M.: Rosmen. 2006. 623 p. Web. 23.04.2023. <https://rus-geo-enc.slovaronline.com> (In Rus.)
3. Great Russian Encyclopedia 2004–2017. Geography. Web. 23.04.2023. <https://bigenc.ru/t/geography> (In Rus.)
4. The Encyclopaedic dictionary of physical geography / Ed. by Andrew Goudie et al. Oxford; New York: Blackwell, 1985. XVI. (In Engl.)
5. Longman Illustrated Dictionary of Geography: The Study of the Earth, Its Landforms and Peoples. Boston, USA. Addison-Wesley Longman Ltd. 1989. (In Engl.)
6. Earth Surface Processes, Landforms and Sediment Deposits. Cambridge University Press, 2008. (In Engl.)
7. Encyclopedia of Geomorphology / ed. by A. S. Goudie. Routledge Ltd, 2013. (In Engl.)
8. Encyclopedia of Sediments and Sedimentary Rocks, Middleton GV (ed). Kluwer Academic Publishers: London; Springer, 2003. (In Engl.)
9. Plantarium. Plants and lichens of Russia and neighboring countries: an open online atlas and guide to plants. Web. 23.04.2023. <https://www.plantarium.ru/>. (In Rus.)
10. Sukhorukov, V. D. Travelogue as a means of knowing the life world. Kolpinsky readings on local history and tourism. Materials of the interregional (with international participation) scientific and practical conference: in 2 parts. Saint-Petersburg: GAOU DPO, 2020. Ch. 1: 130–134. (In Rus.)
11. Dal, V. I. Explanatory Dictionary of the Living Great Russian Language. SPb.: Diamant, 1996. Vol. 2, s. I–IV. (In Rus.)
12. Dictionary of Russian folk dialects. Vol. 1–52. I.; SPb.: Nauka, 1965–2021. (In Rus.)
13. Dictionary of Vologda dialects. Vol. 1–10. Vologda, 1983–2002 gg. (In Rus.)
14. Novgorod regional dictionary. SPb: Nauka, 2010. (In Rus.)
15. Pskov regional dictionary with historical data. Issue. SPb: Izd-vo SPbGU, 1967–2020. Vol. 1–28. (In Rus.)

16. Dictionary of Russian dialects of Karelia and adjacent areas. Vyp. 1–6. SPb.: Izd-vo S.-Peterburg. un-ta, 1994–2005 gg. (In Rus.)
17. Arkhangelsk regional dictionary. M: Izd-vo Mos.gos. un-ta, 1980–2022. Vol. 1–22. (In Rus.)
18. Dictionary of Pinega dialects / Institut lingvisticheskikh issledovaniy RAN. SPb: ILI RAN, 2019. Vol.1. (In Rus.)
19. Merkuriev, I. S. Live speech of the Kola Pomors. Murmansk: Kn. izd-vo, 1979. (In Rus.)
20. Myznikov, S. A. Russian Dialect Etymological Dictionary. Vocabulary of Contact Regions. M.; SPb.: Nestor-Istoriya, 2019. (In Rus.)
21. Myznikov, S. A. Russian Dialects of Belomorye in the context of ethno-linguistic interaction: A comprehensive study. M.; SPb: Nestor-Istoriya, 2021. (In Rus.)
22. Grandilevskiy, A. V. Rodina M. V. Lomonosova. Regional peasant dialect. Sb. ORYAS, no. 5, pp. 1–304, 1907. (In Rus.)
23. Kulikovskiy, G. V. Dictionary of the regional Olonets dialect in its everyday and ethnographic application. SPb: ORYAS IAN, 1898. (In Rus.)
24. Podvysotsky, A. O. Dictionary of the regional Arkhangelsk dialect in its everyday and ethnographic application. SPb., 1885. (In Rus.)
25. Levichkin, A. N., Myznikov, S. A. Dictionary of Pinega dialects. Project. Trial dictionary entries. SPb: Nestor-Istoriya, 2014. (In Rus.)
26. Sokolova, A. A. Geospace in traditional and contemporary culture (Russian context). Dr. sci. diss. abstr. SPb., 2013. (In Rus.)
27. Manakov, A. G., Vampilova, L. B., Sokolova, A. A. “Ethnocultural and Landscape Atlas of the Pskov region” is a unique geographic information resource. NTERKARTO. INTERGIS, no. 4, pp. 461–473, 2021. <https://doi.org/10.35595/2414-9179-2021-4-27-461-473> (In Rus.)
28. Murzayev, E. M. Dictionary of Folk Geographical Terms. M: Mysl, 1984. (In Rus.)
29. Milkov, F. N. Bereznoy A. V., Mikhno V. B. Terminological dictionary of Physical Geography / pod red. F. N. Milkova. M: Graduate School, 1993. (In Rus.)
30. Gerd, A. S. Applied Linguistics. SPb: Izd-vo SPbGU, 2005. (In Rus.)
31. Gerd, A. S. Introduction to ethnolinguistics: a course of lectures and a reader. SPb: Izd-vo S.-Peterb. un-ta, 2005: 59–81. (In Rus.)
32. Berezovich, E. L. Russian toponymy in ethnolinguistic aspect: Mifopojeticheskij image of space. M: SSSR: KomKniga, kop. 2010. (In Rus.)
33. Dictionary of Russian folk dialects / Gl. red. F. P. Filin. Vol. 8. Der-yerepenitsya. L: Nauka, 1972. (In Rus.)
34. Chalov, R. S. Explanatory terminological and conceptual dictionary-reference book on channel studies. M: Tipografiya «Vash format», 2022. (In Rus.)
35. Dictionary of English hydrological terms / Vilimovich Ye. A. i dr. / obshchaya redaktsiya: S. R. Chalov. Web. 23.04.2023. http://www.geogr.msu.ru/cafedra/gidro/biblioteka/slovar/gidroslovar_magistry_ITOGOVI.pdf (In Rus.)
36. Kotlyakov, V. M., Komarova, A. I. V.M., Komarova, A. I. Geography: Concepts and terms: Dictionary in five languages. Russian, English, French, Spanish, and German. M: Nauka, 2007. (In Rus.)
37. Dictionary of Russian folk dialects / Gl. red. F. P. Filin. Vol. 16. Kudelya – Lesnoy. SPb: Nauka, 2002. (In Rus.)
38. Sukhorukov V. D., Vereshchagina N. O. Geography. Lesson developments. Grades 10–11: textbook. manual for educational institutions: basic and advanced levels. M: Prosvetscheniye, 2017. (In Rus.)
39. Golubeva, M. V. Presentation for the lesson of the regional component on the topic «Description of the Northern Dvina River». INFOUROK. Web. 23.04.2023. <https://infourok.ru/prezentaciya-k-uroku-regionalnogo-komponenta-na-temu-opisanie-reki-severnaya-dvina-915177.html?ysclid=ij9ouzacyy171624419> (In Rus.)

Information about author

Sokolova Aleksandra A., Doctor of Geography, Associate Professor; Russian State Hydrometeorological University (79, Voronezhskaya str., St. Petersburg, Russia, 192007); falcones@list.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0297-6192>.

For citation

Sokolova A. A. Illustrated Interdisciplinary Hydrological Dictionary: An Experience in Visualizing Educational Information // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2023. Vol. 18, no. 3. P. 152–160. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-3-152-160.

**Received: April 27 2022; approved after reviewing May 26 2023;
accepted for publication May 29 2023.**

Очерк

УДК 82-94

DOI: 10.21209/2658-7114-2022-18-3-161-167

**История рождения «Педагогической поэмы»
(К биографии А. С. Макаренко)**

Светлана Сергеевна Невская

школа №656 им. А. С. Макаренко, г. Москва, Россия
nevskajasweta@yandex.ru

В очерке раскрывается история создания А. С. Макаренко (1888–1939) знаменитой «Педагогической поэмы». Представлены новые страницы личной жизни Антона Семёновича. Читатель познакомится с малоизвестным широкому кругу читателей текстом Г. С. Макаренко «Работа А. С. Макаренко над созданием “Педагогической поэмы”».

Ключевые слова: страницы биографии А. С. Макаренко, работа над «Педагогической поэмой», поддержка и помощь А. М. Горького

Feature article

**The history of the “Pedagogical poem”
(To the biography of A. S. Makarenko)**

Svetlana S. Nevskaya

school No. 656 named after A. S. Makarenko, Moscow, Russia
nevskajasweta@yandex.ru

The article reveals the history of the creation of A. S. Makarenko (1888–1939) of the famous Pedagogical Poem. The article reveals the little-known pages of Anton Semyonovich’s personal life. The reader will get acquainted with the text of G. S. Makarenko “The work of A. S. Makarenko on the creation of the Pedagogical Poem.”

Keywords: biographical pages of A. S. Makarenko, work on the Pedagogical Poem, support and assistance of A. M. Gorky

**«Великий романтик и тонкий ценитель
женской красоты»**

«Педагогическая поэма» вышла в свет в 2003 г. в восстановленном по рукописям и по прижизненным изданиям варианте. Работа над текстом длилась более 8 лет.

Впервые первая часть «Поэмы» была опубликована в 1933 г. в горьковском Альманахе (журнал вышел в начале 1934 г.), вторая и третья части – в двух Альманахах за 1935 г. (вторая и третья части).

В архиве хранится машинописный текст Галины Стахивны Макаренко «Работа А. С. Макаренко над созданием “Педагогической поэмы”». Для читателя этот материал представляет особый интерес потому, что именно Галина Стахивна явилась главной вдохновительницей и музой педагога-писателя.

Но прежде чем раскрыть основные сюжеты и мотивы этого уникального документа, выявим некоторые «потаённые» страницы личной жизни Антона Семёновича – великого романтика и тонкого ценителя женской красоты.

Немецкий макаренковед Г. Хиллиг во вступлении к книге «Ты научила меня плакать... Переписка А. С. Макаренко с женой (1927–1939)»¹ пишет, что Г. С. Салько, по её словам, впервые увидела А. С. Макаренко в Наркомпросе Украинской ССР в 1922 г., когда в педагогических кругах уже говорили о полтавской колонии им. М. Горького.

¹ Ты научила меня плакать... (переписка А. С. Макаренко с женой. 1927–1939) / сост. и коммент. Г. Хилига, С. Невской: в 2 т. – М.: Витязь, 1994. – Т. 1. – 216 с.; Там же. – Т. 2. – 292 с.



Рис. 1. А. С. Макаренко – заведующий колонией им. М. Горького. 1923 г.

Fig. 1. A. S. Makarenko – head of the colony. M. Gorky. 1923



Рис. 2. Г. С. Рогаль-Левицкая (по первому браку Салько, по второму – Макаренко). 1914 г.

Fig. 2. G. S. Rogal-Levitskaya (by the first marriage Salko, by the second – Makarenko). 1914

Отметим, что с июля 1926 по январь 1927 г. Г. С. Салько (с сентября 1935 г. Макаренко) работала инспектором отдела просвещения Наркомата РКИ УССР; затем до ноября 1927 г. занимала должность председателя Харьковской окркомиссии по делам несовершеннолетних. То есть, была начальницей заведующего горьковской колонии А. С. Макаренко.

Весной 1927 г. Г. С. Салько и инспектор Наркомпроса Украины посетили горьковскую колонию в Куряже. Уже с ноября она являлась заместителем заведующего Управления детучреждений Харьковского окротдела наобразом и вместе с А. С. Макаренко занималась проблемой объединения колоний вокруг колонии Горького. В письме Г. С. Салько от 4 мая Антон Семёнович писал, что за это дело берётся только вместе с ней и просит не оставлять комиссию два года. Однако это мероприятие не было поддержано вышестоящими руководящими органами.

По мнению Г. Хиллига, Галина Стахивевна была умной, красивой, очаровательной женщиной с прекрасными живыми, огромными, чёрными глазами. Немецкий макаренковед

писал, что «письма А. С. Макаренко июля 1927 г., адресованные “ясному месяцу”, однозначно свидетельствуют о том, что он в это время без памяти влюбился в Галину Стахивевну, которая довольно быстро заняла центральное место в его жизни» – то, что раньше принадлежало другим «Солнышкам» (Елизавете Федоровне Григорович и Ольге Петровне Ракович). Из письма А. С. Макаренко от 31 октября 1928 г. следует, что именно он настаивал на официальной регистрации их связи, но она поначалу, вероятно, не торопилась с этим. Однако с осени 1928 г. оба считали себя уже мужем и женой, а Леву Салько А. С. Макаренко считал своим сыном, хотя они в это время и жили раздельно. Совместное проживание в квартире, находившейся в коммуне им. Ф. Э. Дзержинского, началось в 1930 или 1931 году»¹.

В пересказе немецкого макаренковеда Г. Хиллига, один из первых биографов Макаренко Е. З. Балабанович так охарактеризо-

¹ Ты научила меня плакать... (переписка А. С. Макаренко с женой. 1927–1939) / сост. и коммент. Г. Хиллига, С. Невской: в 2 т. – М.: Витязь, 1994. – Т. 1. – С. 9.



Рис. 3. Письменный стол А. С. Макаренко в московской квартире.

На столе – в рамке фотография Галины Стахиевны

Fig. 3. The desk of A. S. Makarenko in the Moscow apartment.

There is a framed photograph of Galina Stakhievna on the table

вал письма Макаренко 1927–1929 гг. к Галине Стахиевне:

«Письма Макаренко к жене – своеобразный лирический дневник, в котором интимное, узколичное переплетается с общественным. Обычно не любивший говорить о своей внутренней жизни, Макаренко перед дорогим и близким человеком раскрывает себя с исключительной щедростью. Он как бы беседует с близким другом, думает вслух о самых разных вопросах. Макаренко дает в письмах зарисовки окружающей действительности, рассказывает о своей педагогической и литературной работе, делится планами на будущее. Огромная ценность писем и в том, что они позволяют ощутить широту и напряжение творческой мысли Макаренко». А далее Г. Хиллиг комментирует: «Очень вероятно, что «соавтором» этой формулировки была Г. С. Макаренко, которая редактировала рукопись книги Балабановича»¹.

Заметим, что переписка Макаренко с женой долгие годы хранилась в закрытом фонде государственного архива и получила огласку только в 1994 г. Тем не менее, Е. З. Балабанович знал о переписке от Галины Стахиевны, и с её разрешения был ознакомлен

¹ Ты научила меня плакать... (переписка А. С. Макаренко с женой. 1927–1939) / сост. и коммент. Г. Хилига, С. Невской: в 2 т. – М.: Витязь, 1994. – Т. 1. – С. 10.

с письмами. Г. Хиллиг не случайно подчёркивает: «На основании знакомых ему отрывков Балабанович называет письма А. С. Макаренко «гимнами любви». После прочтения их подлинников здесь было бы уместнее говорить о «поэме любви и ревности».

«Переписка даёт такое обилие новой и неожиданной информации, – продолжает рассуждать Г. Хиллиг, – что привычные представления о А. С. Макаренко кажутся теперь недостаточными. Эти письма показывают нам Макаренко-человека ближе и понятнее, освобождают его образ от шаблонов, которые были созданы им самим и его посмертными канонизаторами. Благодаря письмам мы наконец-то проникаем к настоящему Макаренко. В наше время, когда на его родине всё советское (и он вместе со своими педагогическими идеями) фактически оказалось за бортом, его письма к жене могут стать ключом для нового подхода к этой притягательной личности в истории мировой педагогики»².

Секрет «Педагогической поэмы»

Время сохранило для нас уникальный документ – машинописный текст Г. С. Макаренко «Работа А. С. Макаренко над соз-

² Там же. – С. 11.

данием «Педагогической поэмы»». Познакомимся с этим документом.

Галина Стахиевна сообщает, что 17 мая 1927 г. она посетила торжественный вечер, посвящённый празднованию годовщины переезда горьковцев в Куряж. По её словам, это был праздник преобразования куряжан и создания нового мощного коллектива. Поражало «единство этого весёлого, приветливого и дружного коллектива», и трудно было поверить, «что только год назад “строй горьковцев и толпа куряжан стояли друг против друга на расстоянии семи – восьми метров... и молчали”».

В Харькове уже знали колонию. К гостям (шефам, начальству, знакомым, друзьям колонисты были очень внимательны. Галина Стахиевна пишет: «... Каждому приглашённому заранее были присланы на квартиру изящно оформленные извещения: на безукоризненном листке ватмана небольшая винетка акварелью (работа кружка изобразительных искусств), каллиграфически написанное именное обращение и программа праздника: в 5 часов торжественное собрание; в 6 – начало спектакля: “Сцены” М. Горького “Враги”, после спектакля: гулянье, оркестр, иллюминация и фейерверк».

Галина Стахиевна отметила, что горьковский коллектив блистал во всём своём величии и красоте, сам праздник был естественной органической частью всей системы режима, дисциплины и труда горьковцев. Сам Макаренко «глубже и яснее других оценивал в то время силу своего эксперимента».

На празднике гости мало видели Макаренко, так как он был занят пьесой. Вот что сообщает Галина Стахиевна по этому поводу:

«“Шестой” А “сводный” ставил трудную и сложную пьесу “Враги” и А.С., кроме обычных своих обязанностей по театру: администратора, художественного руководителя, зав. лит. частью, гл. режиссёра, постановщика сфлёрера, играл Николая Скроботова, товарища прокурора. “Терпеть не могу той роли”, – говорил А.С., – но ребятам нельзя играть врагов так сильно и лаконично написанных»».

Далее события развивались в следующей последовательности:

«После спектакля мы вышли во двор. Прозрачные майские сумерки были расцвечены длинными гирляндами разноцветных лампочек, благоухала матеола, звенели серебряные дисканты пацанов, звучал молодой смех и весёлый говор, далеко в конце огромного двора щебетали девочки. Иногда

в эту сложную симфонию вечера вступал колонийский оркестр. Мы сели с А. С. на скамейку под старой развесистой монастырской линией и говорили о празднике, о ближайших планах и далёких путях колонии. А. С. был очень оживлён и разговорчив в этот вечер, что редко с ним случалось, обычно он больше слушал других, чем говорил сам.

А когда у пруда взлетела первая ракета, Макаренко юношески легко поднялся и позвал меня смотреть отражение фейерверка в воде. Он долго молчал, задумчиво следил причудливую игру огня в неподвижной глади пруда. В этом человеке не было ничего шаблонного, обыденно скучного, он всегда был самим собой, он умел владеть своими мыслями, поступками и чувствами, как виртуоз музыкант владеет своим инструментом. Это высшая форма выражения человечности, когда человек перестаёт уже быть только частью природы, а становится произведением, им же созданного искусства.

При многоцветном мерцании тающем во мраке ночи звёзд фейерверка А. С. сказал мне: “Я пишу книгу о колонии, о нашей работе и борьбе, может быть о себе... Но только это секрет. Потому, что толк из этого едва ли будет”. И рассказал о своём первом литературном дебюте и об отрицательном отзыве Горького»¹.

Следует сказать, что А. С. Макаренко имел в виду свой первый рассказ «Глупый день», который был отправлен А. М. Горькому в 1914 г. В статье «Максим Горький в моей жизни» Антон Семёнович сообщает об этом случае так: «Горький прислал мне собственноручное письмо, которое я и теперь помню слово в слово: “Рассказ интересен по теме, но написал слабо, драматизм переживаний попа неясен, не написан фон, а диалог неинтересен. Попробуйте написать что-нибудь другое”»².

Нет сомнения в том, что ответ А. М. Горького в то уже далекое время заставил 26-летнего впечатлительного Антона Семёновича пересмотреть свои ближайшие планы стать писателем. А в описываемой выше сцене Галину Стахиевну поразило следующее признание Антона Семёновича: «Я очень благодарен Алексею Максимовичу за его прямоту. Гораздо проще было написать ни к чему не обязывающий нейтральный отзыв, и вышел бы из меня неудачный писатель, а сейчас я

¹ РГАЛИ. – Ф. 332. – Оп. 4. – Ед. хр. 487. – Л. 87.

² Макаренко А. С. Педагогические сочинения: в 8 т. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 4. – С. 12.

неплохой педагог и люблю своё дело. Трудно сказать, что к лучшему, что к худшему: были бы у меня книги, пусть даже удачные, но не было бы моих замечательных горьковцев... А с ними и о них можно и книгу написать».

Между тем сцена свидания Г. С. Салько и А. С. Макаренко в день юбилейного торжества продолжалась. Очарованная праздничным вечером, Галина Стахивевна с восторгом вспоминала:

«В 11 часов плавные звуки вечернего сигнала: *«Спать пора, спать пора колонисты, день закончен, день закончен трудовой...»* – и погасли огни колонийского праздника, и, замирая в далёком эхе, унесли радостный шум юношеского веселья. В сгустившемся мраке звёздное небо ласковее замигало над колонией тонкими длинными лучиками и слышнее стали бесшумные шорохи ночи. В этом уютном тёплом мире безмятежным сном спала молодая сила горьковцев, надёжно защищённая волей и разумом сильных людей, которые «так отлично умело любили и требовали». Но сколько надо было положить героического труда и самоотверженности, растворённых в мгновениях будней, чтобы создать этот жизнерадостный пафос детского труда, отдыха и покоя!».

Торжество для взрослых продолжилось в квартире Елизаветы Фёдоровны Григорович. Ужин, прогулка в палисаднике у домика хозяйки. Антон Семёнович увлёк всех спорами о литературе. Говорил он «то совершенно серьёзно, то в парадоксально острой форме, придававшей особую выразительность его мыслям».

Далее Галина Стахивевна пишет, что Антон Семёнович говорил о гениях русской литературы, которые «всегда преодолевали современные им стилистические каноны и находили новые блестящие формы». И тут же, полушутя, добавлял, что «Диккенс не только закрепил на долгие годы сентиментально-слащавую манеру своего века, но обесцветил и утопил в ней свой гений». И «весело смеясь, доказывал, что любовные драмы дворянских пар кажутся ему драмами благоустроенного заповедника хорошо обеспеченного кормами». Эти слова, по словам Галины Стахивевны, для присутствующих друзей-педагогов «было неожиданно занятно слушать». В этих шуточках звучала «непреклонное требование новых форм советской лирики и романтики. Требования эти Антон Семёнович, с присущим ему чувством ответственности за всякое дело, обращал,

прежде всего, к себе. Он напряженно искал в то время фабульных, стилистических и сюжетных выражение для создания книги».

Короткая летнюю ночь подходила к концу. Спать было уже некогда, и все стали расходиться к своим обязанностям. При прощании Антон Семёнович обещал в первый свой приезд в Харьков привести черновую рукопись книги, начатую им ещё в 1925 г.

Прошло несколько дней. Антон Семёнович выполнил своё обещание: положил на стол Галины Стахивевны «ещё не очень толстую стопку четвертушек бумаги, мелко исписанных одним из его почерков». И вот какими словами он «сопроводил» это своё действие: «Видите, я исполнил своё обещание и зря, так как вы понимаете, как я сейчас рискую». Сказал «просто, искренне без всякой тени кокетства». И продолжил: «... Там будет видно, а сейчас, пожалуйста, никому не говорите в колонии, что я пишу книгу, это может нарушить естественную непринуждённость наших отношений».

Захватывающая радость чтения

Галина Стахивевна бережно положила в ящик стола аккуратные странички без помарок и исправлений, но несколько дней не прикасалась к ним, так как берегла в себе «очарование праздничного вечера». Но когда решила прочитать – была потрясена. Вот как она описывает своё состояние и ощущения: «... Не отрываясь, с возрастающим интересом я прочла всё до конца и с грустным сожалением положила в стопку последнюю страницу, – такой кратковременной показалась захватывающая радость этого чтения».

Радость чтения вызвала в Галине Стахивевне большой интерес к личности Антона Семёновича – не только талантливого педагога, но и замечательного писателя. Она вспоминала, что в рукописи было 8 глав, каждая глава имела название, которые не изменялись при публикации. Начиналась рукопись главой «Бесславное начало колонии имени Горького». Позже появилась новая первая небольшая глава «Разговор с завгубнаробразом».

Рукопись была написана «от руки на очень хорошей тонкой линованной бумаге, пожелтевшей от времени», но названия не имела. Когда возник вопрос о названии, Галина Стахивевна, высоко оценив рукописный текст книги, сказала Антону Семёновичу, что он написал поэму. Интересной была реакция Макаренко. «Ну, эчеленца, эту патетическую импрессию вам придётся очень серьёзно доказать! – воскликнул Антон Семёнович, скры-



Рис. 4. А. С. Макаренко (1930)

Fig. 4. A. S. Makarenko (1930)



Рис. 5. Г. С. Роголь-Левицкая (1939)

Fig. 5. G. S. Rogal-Levitskaya (1939)

вая весёлую иронию в звучных иностранных словах».

У Галины Стахивны был «такой сильный аргумент, как прозаическая поэма Гоголя «Мёртвые души», но она встретила сопротивление Макаренко и не смогла понять, удалось ли ей его убедить. И вдруг, к её удивлению, «он подумал несколько дней и блестяще добавил слово «педагогическая». Галина Стахивна одобрила высказывание В. Ермилова («Поэзия нашей жизни», 1941 г.) по этому поводу: «этим ответственнейшим названием с самого начала и совершенно сознательно, он очень затруднил себе задачу, но так справился с ней, что заглавие органично-едино со всем произведением: оно вытекает из его сущности и прекрасно раскрывает и завершает его».

Она поняла важную вещь: автору первой части «Поэмы» в 1927 г. было 39 лет и он не имел опубликованных книг, «но он не был начинающим писателем». Галина Стахивна подчеркнула: «Это был уже зрелый художник со своей литературной манерой, вполне владеющий сложными законами и искусством стиля и композиции». И, наконец, последовало ещё одно признание: «Я не знала его другим, не знаю, когда и как с такой определённой складывался его яркий и самобытный талант. Могу только сказать,

что написанные им главы в том же виде и порядке, в каком он при мне впервые вынул из портфеля, вошли в первую часть и без изменений были опубликованы в «Альманахе. Год 17-ый» в 1934 году».

Читателю «Педагогической поэмы» интересно знать, что, читая первую часть, он касается первоисточника. Читатель «захвачен напряжениями, трагедиями и достижениями первых дней колонии».

В заключение нашего знакомства с материалом Г. С. Макаренко «Работа А. С. Макаренко над созданием «Педагогической поэмы» обратимся к её оценке первой части «Поэмы».

«Вчитываясь в живую ткань мыслей и слов этих глав, я – обыкновенный и скромный любитель литературы, может быть впервые тогда, совершенно реально восприняла сложную концепцию единства формы и содержания. Предельной искренности и глубине идей, образов и чувств Макаренко нашёл художественное выражение в изысканно простом, очень сжатом тексте, в органически нерасторжимой связи мастерски подобранных слов, которые ясно и точно передают его мысли. Экономной целесообразностью словесной формы он придал прозрачность стилю, которая даёт возможность читателю почти зримо чувствовать богатый

авторский подтекст, – проникнуться настроением автора. Это придаёт особое музыкальное звучание тексту: лейтмотивы постоянно обогащены сложной оркестровкой.

Такой же целостностью отличается композиция этих первых глав, хотя казалось, трудно было тогда говорить о композиционном единстве такой незначительной части большого произведения. Но талантливо найденная Антоном Семёновичем с самого начала форма отдельных глав – новелл, давала основание уже в то время по части судить и возможностях целого. И вся эта творчески многообразно и полно осуществляемая гармония формы и содержания создаёт ощущение ритма поэтического произведения – поэмы в прозе».

Долгожданная публикация

Известно, что Антон Семёнович писал А. М. Горькому о своих литературных начинаниях и планах. Однако впервые Алексей Максимович познакомился с рукописным текстом первой части «Педагогической поэмы» только осенью 1933 г. Горький очень быстро прочитал рукопись, одобрил её и помог опубликовать.

Благодаря поддержке и требованию Алексея Максимовича незамедлительно продолжить писать вторую и третью части «Педагогической поэмы», Антон Семёно-

вич за очень короткий срок в тяжелейших жизненных условиях написал эти части, которые увидели свет в 1935 г. В этом же году «Поэма» вышла отдельной книгой.



Рис. 6. Скульптура К. Посполитова
Fig. 6. Sculpture by K. Pospelitov

Информация об авторе

Невская Светлана Сергеевна, доктор педагогических наук, профессор; школа №656 им. А. С. Макаренко (127474, Россия, г. Москва, Бескудниковский бульвар, 29); nevskajasweta@yandex.ru.

Для цитирования

Невская С. С. История рождения «Педагогической поэмы» (К биографии А. С. Макаренко) // Учёные записки ЗабГУ. 2023. Т. 18, № 3. С. 161–167. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-3-161-167.

Статья поступила в редакцию 14.06.2023; одобрена после рецензирования 23.07.2023; принята к публикации 25.07.2023.

Information about author

Nevskaya Svetlana S., Doctor of Pedagogy, Professor; school No. 656 named after A.S. Makarenko (29, Beskudnikovsky Boulevard, Moscow, 127474, Russia); nevskajasweta@yandex.ru.

For citation

Nevskaya S. S. The history of the «Pedagogical poem» birth (To the biography of A. S. Makarenko) // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2023. Vol. 18, no. 3. P 161–167. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-3-161-167.

Received: June 14 2022; approved after reviewing July 23 2023; accepted for publication July 25 2023.

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЬИ

Редакция принимает не опубликованные ранее материалы объемом не превышающие 1 а.л. = 40 тыс. знаков (с пробелами и учетом всех сносок), включая иллюстрации (1 иллюстрация форматом 190 × 270 мм составляет 1/6 авторского листа, или 6,7 тыс. знаков), выполненные в следующих жанрах:

<i>Жанр</i>	<i>Минимальный объем</i>
Статья (теоретического и эмпирического характера, содержащая основные научные результаты, полученные автором)	0, 5 п. л. (20 000 знаков)
Научные сообщения, доклады	0, 3 п. л. (12 000 знаков)
Научные обзоры, рецензии	0,2 п. л. (8 000 знаков)

В редакцию НЕОБХОДИМО ПРЕДСТАВИТЬ:

1. Электронный вариант статьи. В имени файла указываются фамилия автора(-ов) и название статьи.
2. Электронный вариант заполненного лицензионного договора.
3. Личную карточку автора – сведения об авторе(-ах).

СТРУКТУРА СТАТЬИ, ПРЕДСТАВЛЯЕМОЙ В РЕДКОЛЛЕГИЮ ЖУРНАЛА

Отрасль науки. Название рубрики журнала.

Код: УДК.

Имя, отчество, фамилия автора приводятся на русском и английском языках. Количество соавторов в статье может быть не более 5. При наличии соавторов первым указывается ответственный/основной автор. На русском и английском языках даётся описание вклада в исследование каждого автора (по 1 предложению). Orcid автора.

Город, страна – на русском и английском языках.

Место работы (постоянное и при наличии – место выполнения научного проекта) – на русском и английском языках.

Почтовый адрес – на русском и английском языках.

Источники финансирования статьи (при их наличии) – на русском и английском языках.

Название статьи – на русском и английском языках строчными буквами (не заглавными).

Аннотация: 200–250 слов на русском и английском языках. Текст аннотации должен включать основные результаты статьи: актуальность, методы, выводы исследования. Аннотация не должна содержать каких-либо ссылок.

Ключевые слова или словосочетания (5–7 терминов/понятий) отделяются друг от друга запятой. Приводятся на русском и английском языках.

Основной текст статьи, содержащий следующие блоки: введение, методология и методы исследования, результаты исследования, обсуждение результатов, заключение – выводы. **Название блоков выделяется полужирным шрифтом.**

Статья должна иметь внутритекстовые ссылки на цитируемые источники. Ссылки приводятся в квадратных скобках с указанием порядкового номера в списке литературы и страницы, например [1, с. 25]. Несколько источников отделяются друг от друга точкой с запятой, например [1; 3; 4].

Список литературы указывается по мере цитирования и должен включать не менее 15 источников. Иностранных – не менее 5.

Учебные пособия, публицистика, архивы, справочные, словарные и законодательные материалы являются источниками, не входят в список литературы и выносятся в текст статьи в виде подстрочных ссылок (сноски внизу страницы). Маркер сноски – арабская цифра, нумерация – постраничная.

Список литературы оформляется согласно ГОСТу Р 7.0.5-2008. Для каждого источника обязательно указываются издательство, общее количество страниц.

Необходимо повторить русскоязычный список литературы также на английском языке, оформить References согласно следующим требованиям:

- Автор/ы (транслитерация в формате BSI, BGN);
- Название работы/источника (перевод на английский язык);
- Выходные данные: город, издательство, год, том, диапазон страниц (транслитерация).
- Указание на язык источника (In Rus.)

Самоцитирование допускается в объеме не более 20 % от общего количества источников в списке литературы.

Объем цитирования в статье должен составлять не более 30 % от общего объема статьи.

ТЕХНИЧЕСКИЕ ПАРАМЕТРЫ СТАТЬИ

Рабочие языки: русский и английский.

Общие требования: формат – А4, ориентация – книжная.

Параметры страницы: верхнее и нижнее поля – 2 см; левое и правое – 2,5 см. Шрифт – Arial, кегль – 14, интервал – 1,5 строки. Отступ первой строки – 1,25 см. Текст – без переносов, выравнивание – по ширине.

При использовании дополнительных шрифтов при наборе статьи следует представить их в редакцию.

При наличии в статье других языков необходимо дублировать статью в формате PDF.

На последней странице статьи указывается, что «статья публикуется впервые», ставятся дата и Ф.И.О. автора(-ов).

Особенности набора слов, цифр, формул, единиц измерения.

Единицы измерения отделяются от символов и цифр, к которым они относятся.

Следует различать: О (буква) и 0 (ноль), 1 (единица) и I (римская единица или буква «и») и т. д. Необходимо отличать дефис (-) и тире (–).

Не следует заменять букву «ё» на «е».

Таблицы оформляются в формате Word, должны быть озаглавлены и иметь сквозную нумерацию в пределах статьи, обозначаемую арабскими цифрами, например *таблица 1*, в тексте ссылки нужно писать сокращённо, например *табл. 1*. Содержание таблиц не должно дублировать текст. Слова в таблицах следует писать полностью, переносы должны быть расставлены верно. В ячейке таблицы в конце предложения точка не ставится.

Рисунки оформляются только в чёрно-белом варианте (графики, диаграммы – формат Excel, схемы, карты, фотографии), приводятся со сквозной нумерацией (арабскими цифрами) и везде обозначаются сокращённо, например *рис. 1*. Представляются в формате jpg (разрешение – не менее 300 т/д) отдельными файлами с указанием его порядкового номера, фамилии автора(-ов) и названия статьи. Размер рисунка – 170 × 240 мм. Все детали рисунка при его уменьшении должны хорошо различаться. Все **подрисуночные подписи на русском и английском языках** прилагаются отдельным списком в конце статьи.

Объём рисунков не должен превышать ¼ объёма статьи.

Материалы, не соответствующие предъявленным требованиям, к рассмотрению не принимаются.

Авторы несут полную ответственность за ссылочный аппарат, подбор и изложение фактов, представленных в статье.



Пакет документов, необходимый для опубликования материалов, отсылается по электронной почте: zab-nauka@mail.ru.

Адрес редакции:

672007, Россия, г. Чита, ул. Бабушкина, 129. Забайкальский государственный университет. Редакция научных журналов (каб. 126).

Ответственный секретарь:

Седина Елена Витальевна.

Тел. 8 (3022) 35-24-79, e-mail: zab-nauka@mail.ru

SUBMISSION GUIDELINES

The editors accept **previously unpublished** materials not exceeding 1 paper in volume. I. = 40 thousand characters (with spaces and taking into account all footnotes), including illustrations (1 illustration with a format of 190 × 270 mm is 1/6 of the author's page, or 6.7 thousand characters).

<i>Genre</i>	<i>Minimum length</i>
Research article (theoretical or empirical articles that contain the main results obtained by the author)	0.5 printer's sheet (20,000 characters)
Scientific reports and papers	0.3 printer's sheet (12,000 characters)
Reviews	0.2 printer's sheet (8,000 characters)

SUBMISSION PACKAGE

Authors should enclose the following documents in the package:

1. Electronic copy of the article. The name of the file should contain the author's surname and the title of the article.
2. Electronic version of publishing agreement.
3. Information about the author.

THE STRUCTURE OF THE PAPER SUBMITTED TO THE EDITORIAL BOARD

Branch of science (journal section).

Code: UDK, ORCID

Author's name, patronymic (middle name), surname (in Russian and English). The number of co-authors should not exceed 5 persons. If there is more than one author, the name of the main author should be given first. There should be information on the author's contribution in Russian and English (one sentence long).

City, country (in Russian and English).

Affiliation (permanent place of work or place of a research project) in Russian and English.

Mail address (in Russian and English).

Sources of financing (if there are any) in Russian and English.

Title of the paper in **Russian** (lowercase letters only) and **English** (in title capitalization the first and last words and all nouns, pronouns, adjectives, verbs, adverbs, verbs, and subordinate conjunctions (if, as, that, etc. – when fewer than 5 letters are capitalized).

Abstract (200 to 250 words) in Russian and English. The abstract should reflect the main outcomes of research and should include background, aims, methods, results, and conclusion but should not contain any references.

Keywords or **word combinations** (5–7) are separated by a comma (in Russian and English).

The body text of the paper should include the parts: Introduction, Methods, Results, Discussion, Conclusion. **The names of the parts should be in bold type.**

The paper should include in-text references to the works cited. References are given in square brackets, indicating the source number and the page number, e. g. [1, p. 25]. Several sources are separated by a semicolon [1; 3; 4].

The reference list is indicated as cited and should include at least 15 sources including no less than 5 foreign sources.

Textbooks, social and political essays, archives, reference, dictionary and legislative materials are mentioned after "References" in the section "**Sources**", they are continuously numbered or are given in the text of the paper as footnotes (in the bottom of the page). A footnote marker is the Arab figure, per page numbering.

The list of references is made out according to state standard specification (GOST) P. 7.0.5-2008. For each source the publishing house, total of pages are surely specified.

References in Russian should be translated into English and meet the following requirements:

- Author (s) (transliteration in BSI, BGN formats);
- Title of the work/source (English translation);
- Imprint: city, publishing house, year of publishing, volume/issue, pages (transliteration);
- Source language (in Rus.).

Selfcitations should not exceed 20 %.

Citations should not exceed 30 %.

ARTICLE FORMAT REQUIREMENTS

Languages of publications: Russian and English

General requirements: Margins of the A4-size page (book orientation) should be: top and bottom – 2 cm, left and right – 2.5 cm. The main text should be Arial 14 pt with 1.5 spacing. First line indent – 1.25. The text should not include automatic hyphenation; it should be centered on the width.

If using additional fonts, consult the editor.

If using additional languages in a manuscript, a PDF copy should be submitted.

The last page of the manuscript should contain the note “The article is published for the first time”, the date and the author’s (authors’) names.

Words, figures, formulas, measurements

Units of measurement are repulsed from characters and numbers to which they relate.

A clear distinction should be made about o (letter) and 0 (zero), 1 (one) and I (Roman unit or the letter “l”), a hyphen (-) and a dash (–).

Don’t use letter “e” instead of “ë”.

All **tables** must be created in Word, be titled and marked with Arabic numbers (e.g. Table 1). Within the body of the text, references to tables should be abbreviated (e.g. tab. 1). The content of the table should not duplicate the text. The words in the tables should be written in full with correct hyphenation. The table cell should not include a dot at the end of the sentence.

Black-and-white drawings (graphs, diagrams – Excel format, charts, maps, photos) should have Arabic numbers, the word “figure” should be always abbreviated (e.g. fig. 1). Illustrations are submitted in jpg format (with a minimum 300 dpi resolution or higher) as separate files, indicating their number, author’s name/authors’ names and the title of the article. Image size 170×240 mm. When reducing, all details of the image should be distinguished. **All captions in Russian and English** should be attached as a separate list to the article.

Figures must not exceed 1/4 length of the text.

Papers that do not meet the above mentioned requirements will not be accepted.

The authors are fully responsible for the accuracy of quotations and references.



The complete package should be sent to zab-nauka@mail.ru

Address of the Editorial Board:

129 Babushkina st., Chita, 672007, Russia
Transbaikal State University, The Editorial Board (Room 126)

Executive Secretaries:

Elena V. Sedina

e-mail: zab-nauka@mail.ru

Tel. +7(3022) 35-24-79