

ISSN 2307-6127



Научно- педагогическое обозрение

**PEDAGOGICAL
REVIEW**

Выпуск 6 (46) 2022

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования**

**«Томский государственный педагогический университет»
(ТГПУ)**

**НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБОЗРЕНИЕ.
PEDAGOGICAL REVIEW**

Научный журнал

ВЫПУСК 6 (46) 2022

**ТОМСК
2022**

Главный редактор:

*В. В. Обухов, доктор физико-математических наук, профессор (Томск, Россия)
E-mail: inir@tspu.edu.ru*

Редакционная коллегия:

*С. И. Поздеева, доктор педагогических наук, профессор (зам. главного редактора) (Томск, Россия)
E-mail: pozdeeva@tspu.edu.ru;*

*Т. Г. Бохан, доктор психологических наук, доцент (Томск, Россия);
Е. В. Волкова, доктор психологических наук, доцент (Москва, Россия);
М. П. Войтеховская, доктор исторических наук, профессор (Томск, Россия);
Э. Г. Гельфман, доктор педагогических наук, профессор (Томск, Россия);
А. Н. Макаренко, доктор физико-математических наук, доцент (Томск, Россия);
А. А. Никитин, доктор физико-математических наук, профессор,
академик РАО (Новосибирск, Россия).*

Редакционный совет:

*В. В. Лаптев, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО,
заслуженный деятель науки РФ (Санкт-Петербург, Россия);
П. Д. Тищенко, доктор философских наук (Москва, Россия);
М. А. Холодная, доктор психологических наук, профессор (Москва, Россия);
E. Elizalde, профессор, Институт космических исследований (Барселона, Испания);
A. Nakaya, профессор, Хиросимский университет (Хиросима, Япония);
A. Istenic, профессор, Приморский университет (Копер, Словения).*

Научные редакторы выпуска:

С. И. Поздеева, Н. А. Буравлева

Учредитель:

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет»

Журнал входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки Российской Федерации (редакция от 01.12.2015).

Журнал включен:

- в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ);
- базу данных периодических и продолжающихся изданий Ulrich's Periodicals Directory.

Адрес учредителя:

ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061. Тел./факс 8 (38-22) 31-14-64

Адрес редакции:

пр. Комсомольский, 75, оф. 319, Томск, Россия, 634041.
Тел. 8 (38-22) 52-06-17, тел./факс 8 (38-22) 31-14-64. E-mail: vestnik@tspu.edu.ru
Отпечатано: ПК «Скорость Цвета»,
пр-т Ленина, 30/2, Томск, Россия, 634050. E-mail: voc2006@mail.ru

Свидетельство о регистрации средства массовой информации
Федеральная служба по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)
ПИ № ФС77-52642 от 25.01.2013

Подписано в печать: 23.11.2022. Дата выхода в свет: 06.12.2022. Формат: 60×90/8. Бумага: офсетная.
Печать: трафаретная. Усл.-печ. л.: 27. Тираж: 1000 экз. Цена свободная. Заказ: 1235/Н.

Выпускающий редактор: Ю. Ю. Афанасьева. Технический редактор: А. И. Альшеева.
Дизайн обложки: А. А. Ракитский, А. А. Власова. Корректор: Г. В. Кругликова.

© ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», 2022. Все права защищены

MINISTRY OF EDUCATION OF THE RUSSIAN FEDERATION

**Tomsk State Pedagogical University
(TSPU)**

PEDAGOGICAL REVIEW

ISSUE 6 (46) 2022

**TOMSK
2022**

Editor-in-Chief:

*V. V. Obukhov, Doctor of Physics and Mathematics, Professor (Tomsk, Russian Federation)
E-mail: inir@tspu.edu.ru*

Editorial Board:

*S. I. Pozdeeva, Doctor of Pedagogy, Professor (Deputy Editor-in-Chief) (Tomsk, Russian Federation)
E-mail: pozdeeva@tspu.edu.ru;*

T. G. Bokhan, Doctor of Psychology, Associate Professor (Tomsk, Russian Federation);

E. V. Volkova, Doctor of Psychology, Associate Professor (Moscow, Russian Federation);

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

E. G. Gelfman, Doctor of Pedagogy, Professor (Tomsk, Russian Federation);

A. N. Makarenko, Doctor of Physics and Mathematics, Associate Professor (Tomsk, Russian Federation);

A. A. Nikitin, Doctor of Physics and Mathematics, Professor (Novosibirsk, Russian Federation).

Editorial Council:

*V. V. Laptev, Doctor of Pedagogy, Professor, Member of Russian Academy of Education,
Honored Worker of Higher School (St. Petersburg, Russian Federation);*

*P. D. Tishchenko, Doctor of Philosophy, Institute of Philosophy of Russian Academy of Sciences
(Moscow, Russian Federation);*

M. A. Kholodnaya, Doctor of Psychology, Professor (Moscow, Russian Federation);

E. Elizalde, Professor, Institute of Space Studies of Catalonia (Barcelona, Spain);

A. Nakaya, Associate Professor, Hiroshima University (Hiroshima, Japan);

A. Istenic, Professor, Primorsky University (Koper, Slovenia).

Scientific Editors of the Issue:

S. I. Pozdeeva, N. A. Buravleva

Founder:

Tomsk State Pedagogical University

The journal is included in the list of the leading reviewed academic journals and publications, publishing main results of doctoral and postdoctoral theses that are approved by the Highest Attestation Board of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation (revision of 01.12.2015).

The journal is included:

- in the system of the Russian Science Citation Index;
- the database of periodicals Ulrich's Periodical Directory.

Address:

ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russia, 634061. Tel./fax +7 (38-22) 31-14-64

Corresponding address:

pr. Komsomolskiy, 75, of. 319, Tomsk, Russia, 634041.

Tel. +7 (38-22) 52-06-17, tel./fax +7 (38-22) 31-14-64. E-mail: vestnik@tspu.edu.ru

Printed by: "Skorost' Tsveta",

Lenina avenue, 30/2, Tomsk, Russia, 634050. E-mail: voc2006@mail.ru

Certificate of registration of mass media

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

PI No. FS77-52642, issued on 25.01.2013.

Approved for printing: 23.11.2022. Publication date: 06.12.2022. Format: 60×90/8. Paper: offset

Printing: screen. Circulation: 1000 copies. Price: not settled. Order: 1235/H.

Production editor: Yu . Yu . Afanasyeva. Text designer: A. I. Alisheva.

Cover designer: A. A. Rakitskiy, A. A. Vlasova. Proofreading: G. V. Kruglikova.

© Tomsk State Pedagogical University, 2022. All rights reserved

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Сорокоумова Г. В., Потапова Т. К. Учебные и производственные практики студентов младших курсов как эффективный метод формирования проектной компетентности будущих педагогов	9
Токтарова В. И., Ребко О. В. Структурно-функциональная модель развития компетенций цифровой культуры будущих педагогов	18
Тумашева О. В., Шашкина М. Б. Методические затруднения учителей математики в современной школе.	28
Жданова Е. А. Условия формирования у младших школьников знаково-символических универсальных учебных действий в процессе конструирования и выполнения многоцелевых учебных заданий.	39

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Афанасьева И. Г., Яковлева К. И. Цифровой инструментарий в образовательном процессе для развития универсальных компетенций студентов	49
Мужикова А. В., Габова М. Н. Разработка системы обучения математике иностранных студентов в региональном вузе	62
Кузнецов А. Н., Вельдяева Т. А. Диагностика готовности будущих переводчиков к профессиональной межкультурной коммуникации	77
Уткина Г. И., Полякова Н. В. Использование материалов страноведческого характера на занятиях по немецкому языку.	86

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

Шабалин К. В. Потенциал проектной деятельности в повышении мотивационного ресурса старшеклассников на занятиях в кружке по робототехнике	95
Соломатина Г. Н., Суменко Л. В. Социальная успешность приемного ребенка как фактор эффективности замещающей семьи	104
Шишлянникова Н. П. Музыка русских композиторов в воспитании подростков как патриотов	114
Галкина Т. В. Организация работы с исторической литературой по теме «Вклад томской промышленности в победу в Великой Отечественной войне»	122

ИЗ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Войтеховская М. П., Кочурина С. А. Формирование сети педагогических учебных заведений в Сибири и на Дальнем Востоке в условиях советской модернизации образования и введения всеобщего обучения в 1917 – начале 1930-х гг.	131
---	-----

ПСИХОЛОГИЯ

Вербианова О. М., Улыбина Е. В. Современное родительство: трудности в воспитании детей раннего и дошкольного возраста	149
Жукова Н. В., Вершинина Т. С. Единство личной культуры субъекта познания и профессионального речевого поступка в становлении профессиональной речевой культуры	159
Маралов В. Г., Кудак М. А., Смирнова О. В. Разработка и апробация русскоязычной версии опросника «Психологический капитал» для использования в сфере высшего образования	168
Молчанов С. В., Алмазова О. В., Поскребышева Н. Н. Особенности психологического благополучия молодежи с различным опытом и мотивацией волонтерской деятельности.	181
Стреленко А. А. Особенности взаимодействия матерей с приемными и родными детьми	193

НАУЧНЫЕ СООБЩЕНИЯ

Нерадовская О. Р., Скрипко З. А. Методологические основания современных научно-педагогических исследований: от противоречий к актуальной тематике	206
---	-----

РЕЦЕНЗИИ

Поздеева С. И. Рецензия на книгу «Школа Толстого: путь к осмысленному образованию»: научно-методическое издание / Л. В. Бабий, Е. А. Волошина, Э. Г. Гельфман, Л. М. Долгова, Н. В. Кудрявая, И. В. Малахова, З. Л. Монасевич; под ред. Е. А. Волошиной и Л. М. Долговой; ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет». Томск: Изд-во ТГПУ, 2022. 336 с.	215
--	-----

ПРАВИЛА ПРЕДСТАВЛЕНИЯ РУКОПИСЕЙ АВТОРАМИ	218
--	-----

CONTENTS

TEACHER EDUCATION

Sorokoumova G. V., Potapova T. K. Educational and industrial practices of junior students as an effective method of forming the project competence of future teachers	9
Toktarova V. I., Rebko O. V. Structural and functional model of the development of digital culture competencies of future educators . . .	18
Tumasheva O. V., Shashkina M. B. Methodical difficulties of mathematics teachers in modern school	28
Zhdanova E. A. Conditions on forming universal symbolic learning activities in elementary school students during construction and performance of multi-purpose class assignments	39

HIGHER EDUCATION

Afanasieva I. G., Yakovleva K. I. Digital tools in the educational process for the development of students' universal competences	49
Muzhikova A. V., Gabova M. N. Development of a system for teaching mathematics to foreign students at a regional university.	62
Kuznetsov A. N., Veldyaeva T. A. Intercultural communication skills of translators: the outcomes of Russian university training	77
Utkina G. I., Polyakova N. V. Use of local history materials in German language classes	86

EDUCATIONAL PROCESS

Shabalin K. V. Potential of project activities to increase motivational resource of high school students in robotics classes	95
Solomatina G. N., Sumenko L. V. Social success of the foster child as a factor of the efficiency of the foster family	104
Shishlyannikova N. P. Music of Russian composers in education of teenagers as patriots	114
Galkina T. V. Organization of work with historical literature on the topic "Contribution of Tomsk industry to the victory in the Great Patriotic War"	122

FROM HISTORY OF EDUCATION

Voitekhovskaya M. P., Kochurina S. A. Formation of a network of pedagogical educational institutions in Siberia and the Far East under the conditions of the soviet modernization of education and the introduction of general education in 1917 – the beginning of the 1930s.	131
--	-----

PSYCHOLOGY

Verbianova O. M., Ulybina E. V. Modern parenting: difficulties in education of early and preschool children	149
Zhukova N. V., Vershinina T. S. The unity of the personal culture of the subject of knowledge and a professional speech act in the formation of a professional speech culture	159
Maralov V. G., Kudaka M. A., Smimova O. V. Development and testing of the Russian-language version of the questionnaire "psychological capital" for the use in higher education	168
Molchanov S. V., Almazova O. V., Poskrebysheva N. N. Psychological well-being in youth with different experience and motivation in volunteering activity	181
Strelenko A. A. Peculiarities of interaction of mothers with foster and biological children	193

SCIENTIFIC REPORTS

Neradovskaya O. R., Skripko Z. A. Methodological foundations of modern scientific and pedagogical research: from contradictions to current topics	206
---	-----

REVIEWS

Pozdeyeva S. I. Review of the book «Tolstoy's School: The Path to Sensible Education»: scientific and methodical publication. L. V. Babi, E. A. Voloshina, E. G. Gelfman, L. M. Dolgova, N. V. Kudryavaya, I. V. Malakhova, Z. L. Monasevich; Eds. E. A. Voloshina, L. M. Dolgovaya. Tomsk, TSPU Publ., 2022. 336 p.	215
---	-----

GUIDELINES FOR AUTHORS	218
-------------------------------------	-----

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Научная статья

УДК 378.147.88

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-6-9-17>

УЧЕБНЫЕ И ПРОИЗВОДСТВЕННЫЕ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ ПРОЕКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Галина Вениаминовна Сорокоумова¹, Татьяна Константиновна Потапова²

^{1,2} Нижегородский государственный лингвистический университет
им. Н. А. Добролюбова, Нижний Новгород, Россия

¹ galsors@mail.ru

² admdep@lunn.ru

Аннотация

Рассматривается проектная компетентность как составляющая воспитательной компетентности и необходимой составляющей профессиональной компетентности педагога. На основе теоретического анализа предлагается определение проектной компетентности учителя, этапы формирования проектной компетентности студентов – будущих педагогов в образовательном пространстве вуза. Описывается содержание учебной (ознакомительной), учебной (проектно-технологической) и производственной (проектно-технологической) летней практик студентов. Описывается исследование по оценке эффективности практик студентов 1–2-х курсов и их влияния на формирование проектной компетентности. Основным методом исследования выбрана экспертная оценка основных составляющих проектной компетентности студентов: умение проектировать деятельность (анализировать информацию, формулировать проблему, ставить цель проектной деятельности, планировать деятельность и проектировать конечный продукт); умение организовывать проектную деятельность (реализовывать, контролировать и корректировать проектную деятельность, оценивать результат); умение эффективно общаться (организовывать и планировать учебное сотрудничество) и креативность. Анализ результатов исследования показал, что без специально организованной целенаправленной работы (у студентов контрольной группы (КГ)) проектная компетентность не формируется, а у студентов экспериментальной группы (ЭГ) произошли существенные изменения по всем составляющим проектной компетентности под влиянием реализуемых учебных и производственных практик. Учебная (ознакомительная), учебная (проектно-технологическая) и производственная (проектно-технологическая) практики являются эффективными методами формирования проектной компетентности будущих педагогов и тем самым влияют на развитие воспитательной и профессиональной компетентности будущих педагогов.

Ключевые слова: проектная компетентность, учебная (ознакомительная) практика, учебная (проектно-технологическая) практика, производственная (проектно-технологическая) практика, педагогический проект

Для цитирования: Сорокоумова Г. В., Потапова Т. К. Учебные и производственные практики студентов младших курсов как эффективный метод формирования проектной компетентности будущих педагогов // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. Вып. 6 (46). С. 9–17. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-6-9-17>

TEACHER EDUCATION

Original article

EDUCATIONAL AND INDUSTRIAL PRACTICES OF JUNIOR STUDENTS AS AN EFFECTIVE METHOD OF FORMING THE PROJECT COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS

Galina V. Sorokoumova¹, Tatiana K. Potapova²

^{1,2} Nizhny Novgorod State Linguistic University named after N.A. Dobrolyubov,
Nizhny Novgorod, Russian Federation

¹ galsors@mail.ru

² admdep@lunn.ru

Abstract

The article considers project competence as a component of educational competence and a necessary component of professional competence of a teacher. Based on the theoretical analysis, the definition of the project competence and the project competence of the teacher, the stages of the formation of the project competence of students – future teachers in the educational space of the university is proposed. The content of educational (introductory), educational (design-technological) and production (design-technological) summer practices of students is described. A study is described to assess the effectiveness of practices of 1-2 courses and their impact on the formation of students' project competence. The main method of research we chose an expert assessment of the main components of students' project competence: the ability to design activities (analyze information, formulate a problem, set a goal for project activities, plan activities and design the final product); the ability to organize project activities (implement project activities, monitor and adjust project activities, evaluate the result); the ability to communicate effectively (organize and plan educational collaboration) and creativity. Analysis of the results of the study showed that without specially organized purposeful work (students of the control (KG) group) project competence is not formed, and students of the experimental (EG) group there have been significant changes in all components of project competence under the influence of the educational and production practices implemented by us. *Conclusion.* Educational (introductory), educational (design and technological) and production (design and technological) practices are an effective method of forming the project competence of future teachers and thereby affect the development of educational and professional, in general, the competence of future teachers.

Keywords: *project competence, educational (introductory) practice, educational (design and technological) practice, production (design and technological) practice, pedagogical project*

For citation: Sorokoumova G. V., Potapova T. K. Educational and industrial practices of junior students as an effective method of forming the project competence of future teachers [Uchebnye i proizvodstvennye praktiki studentov mladshikh kursov kak effektivnyy metod formirovaniya proektnoy kompetentnosti budushchikh pedagogov]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 6 (46), pp. 9–17. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-6-9-17>

Общеизвестно, что необходимой составляющей профессионализма человека является профессиональная компетентность [1].

Профессиональная компетентность педагога, наряду с другими не менее значимыми и важными, включает в себя и воспитательную компетентность. Под воспитательной компетентностью понимается «возможности педагога сопровождать личностное развитие детей на различных этапах онтогенеза в соответствии с ценностно-целевыми установками современного общества» [2, с. 6]. К воспитательным компетенциям можно отнести «способность осуществлять... воспитание и развитие с учетом социальных, возрастных, психофизических и индивидуальных особенностей... (ОПК-2); способность решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития обучающихся

в учебной и внеучебной деятельности (ОПК-3); способность организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, развивать их творческие способности (ПК-7)» [3].

Среди важных, необходимых для эффективной воспитательной деятельности педагогов на современном этапе развития общества, особую роль играет проектная компетентность.

Проведенный теоретический анализ позволил вслед за Л. В. Демченко определить проектную компетентность как «интегративную характеристику субъекта, выражающуюся в способности и готовности человека к самостоятельной теоретической и практической деятельности по разработке и реализации проектов в различных сферах» [4].

Л. В. Иванова рассматривает проектную компетентность учителя как «интегративное профессионально-личностное качество, основанное на проектных знаниях, личностном опыте проектной деятельности и ценностных ориентациях учителя» [5].

Формирование проектной компетентности студентов – будущих педагогов в образовательном пространстве вуза является целенаправленным процессом и включает в себя ряд взаимосвязанных и взаимодополняющих этапов. Нами апробирована и внедрена в учебно-воспитательный процесс вуза следующая система работы по формированию проектной компетентности студентов – будущих педагогов:

- учебные дисциплины психолого-педагогического цикла: «Педагогика», «Психология»: 1-й курс 1–2-й семестр, 2-й курс 3-й семестр;
- учебная (ознакомительная) практика: 1-й курс 2-й семестр;
- учебная (проектно-технологическая) практика: 2-й курс 3-й семестр;
- педагогическая практика: часть 1 (2-й курс 4-й семестр);
- производственная (проектно-технологическая) практика: 2-й курс 4-й семестр;
- педагогические практики: часть 2 (3-й курс 5-й семестр), часть 3 (3-й курс 6-й семестр);
- учебная дисциплина «Основы проектной деятельности в профессиональной сфере»: 4-й курс 8-й семестр;
- научно-исследовательская работа;
- преддипломная практика;
- психологические и коммуникативные тренинги;
- создание учебных, научных, творческих проектов в образовательном пространстве вуза.

Основы проектной компетентности закладываются на 1–2-м курсах не только в процессе учебной работы. Например, не только при изучении курса «Психология» для направления подготовки «Педагогическое образование» студенты учатся проектировать уроки иностранного языка, но и в процессе учебной (ознакомительной), учебной (проектно-технологической) и производственной (проектно-технологической) практик.

Целью учебной (ознакомительной) практики является подготовка студентов к производственной (педагогической) практике в качестве педагога (воспитателя, вожатого) в детских оздоровительных лагерях на основе знаний и компетенций, приобретенных в процессе освоения психолого-педагогических дисциплин.

Дисциплина «Учебная практика (ознакомительная)» включена в обязательную часть блока 2 и проводится на 1-м курсе во 2-м семестре обучения (рассредоточено один раз в неделю). Данная дисциплина закладывает основы для осуществления производственных (педагогических) практик. Объем дисциплины – три зачетных единицы (108 часов) [6].

Учебная (ознакомительная) практика включает изучение следующих вопросов: История создания детских лагерей. Характеристика педагогической деятельности вожатого: должностные инструкции, правовые основы деятельности, документация вожатого. Профессионально-педагогическая компетентность вожатого: особенности временного детского коллектива, возрастные особен-

ности детей, основы диагностики в работе вожатого. Логика развития лагерной смены: подготовительный, организационный, основной, итоговый (заключительный) и постлагерный периоды. Методика педагогической работы: основные методы и формы работы, методика подготовки и проведения массовых творческих мероприятий, методика КТД, организация вечернего огонька, методика подготовки и проведения игр. Психологическое здоровье вожатого и оказание медицинской помощи детям [6].

За время обучения каждый студент создает индивидуальную методическую папку вожатого с содержанием юридических, психолого-педагогических, воспитательных и организационных вопросов. По результатам прохождения учебной (ознакомительной) практики студенты получают сертификат (свидетельство) об освоении программы профессиональной подготовки по должности служащего 20434 «Вожатый».

Основным методом формирования проектной компетентности является метод педагогических проектов. Метод педагогических проектов способен научить достижению намеченной цели, предвидеть риски и проблемы, которые важно заранее предотвратить, ориентироваться в информации и находить недостающую информацию, ее обрабатывать, проводить исследования, эффективно общаться в команде, распределять роли и ответственность, презентовать полученный проект и др.

С 2020 г. в учебный процесс Нижегородского государственного лингвистического университета (НГЛУ) для педагогических специальностей включена проектно-технологическая практика (учебная и производственная) с основной целью – научить будущих педагогов проектной деятельности – проектному мышлению и структуре проекта: формулировать цель, конкретизировать достижение цели в задачах, искать недостающую информацию, приобретать навыки распределения ролей, умения взаимодействовать и работать в команде, продумывать средства, необходимые для достижения цели, презентовать проекты и др.

Данная практика включена в обязательную часть блока 2 и проводится в 3-м семестре обучения (рассредоточено один раз в неделю). Данная дисциплина также закладывает основы для осуществления производственных (педагогических) практик, которые проводятся на 3-м и 4-м курсах обучения. Объем дисциплины – три зачетных единицы (108 часов) [6].

Учебная (проектно-технологическая) практика включает изучение следующих вопросов: Общее представление о проектной деятельности (понятие, этапы, классификация особенности проектов различных типов). Особенности и специфика педагогических проектов. Важность команды для проектной деятельности (участники и роли в проекте, ответственность участников команды). Коммуникации в проекте. Методы генерации идей. Презентация проекта. Риски проекта. Методы и задачи управления проектами [6].

После каждой теоретической темы студенты выполняют индивидуально и в микрогруппах проверочные и закрепляющие знания практические задания.

После прохождения теоретического курса студенты распределяются на группы и под руководством преподавателей-практиков разрабатывают и готовят к презентации проекты воспитательных мероприятий по наиболее интересным и актуальным темам.

Совместная работа формирует у студентов умения проектировать деятельность (анализируя и обрабатывая информацию, формулируя проблемы, ставя цели проектной деятельности, планируя саму деятельность и проектируя конечный продукт); умение организовывать и регулировать проектную деятельность (реализуя проектную деятельность, контролируя и корректируя проектную деятельность, оценивая результат); умение эффективно общаться (организуя и планируя учебное сотрудничество) [7].

Результатом этих разработок является «Фестиваль проектных идей», где каждая группа презентует свой авторский проект. Жюри из числа преподавателей и приглашенных специалистов по заранее разработанным критериям: массовость участия (количество участников группы), оригиналь-

ность идеи, соответствие тематической программе лагерной смены, соответствие логике лагерной смены, соответствие проектной цепочки (цель – задачи – объект – предмет – взаимодействие – средства – ожидаемый результат), креативность подачи, общее эмоциональное состояние участников группы оценивает выступление групп. Каждая группа получает сертификат победителя фестиваля в определенной номинации. Так, в прошлом учебном году среди членов жюри принимали участие работодатели и специалисты-практики: заместитель директора лагеря по педагогической работе, педагоги-организаторы дворцов детского творчества города, представители общества «Знание» и др.

В результате подготовки и презентации проектов любой студент в процессе производственной проектно-технологической, педагогической, преддипломной практик сумеет воспроизвести, творчески переработать и создать свой авторский воспитательный проект: отрядного и общелагерного мероприятия, тематического огонька, отрядного сбора и др. [8].

В процессе производственной (проектно-технологической) практики студенты летом работают в оздоровительных и тематических лагерях (языковых) лагерях.

Целью производственной (проектно-технологической) летней практики является формирование и развитие профессиональных компетенций студентов направления подготовки «Педагогическое образование» путем получения опыта решения профессиональных задач в условиях реальной педагогической деятельности в детских оздоровительных лагерях.

Производственная (проектно-технологическая) летняя практика является обязательной частью профессионального цикла основной образовательной программы по направлению подготовки «Педагогическое образование» [6].

В результате освоения учебной (ознакомительной), учебной (проектно-технологической, педагогической и производственной (проектно-технологической)) летней практик у обучающихся формируются следующие компетенции:

УК-3: Способность осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде.

УК-8: Способность создавать и поддерживать безопасные условия жизнедеятельности, в том числе и при возникновении чрезвычайных ситуаций.

ОПК-3: Способность решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития обучающихся в учебной и внеучебной деятельности.

ОПК-4: Способность к осуществлению духовно-нравственного воспитания обучающихся на основе базовых национальных ценностей.

ОПК-7: Способность взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ.

ПК-7: Способность организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, развивать их творческие способности.

В помощь студентам созданы учебно-методические пособия по организации и содержанию работы вожатого в детских оздоровительных лагерях [8], методические рекомендации по организации и проведению мероприятий просветительского и образовательного характера [9], пособия по изучению психологических особенностей детей и коллективов, требования по документации, которую необходимо подготовить заранее (договор, справку об отсутствии судимости, медицинскую книжку с необходимыми анализами, сертификат о прохождении школы вожатского мастерства), структуру отчета по производственной (проектно-технологической) летней практики.

Мы провели исследование по оценке эффективности практик 1–2-х курсов и их влияния на формирование проектной компетентности студентов – будущих педагогов.

Исследование проводилось в НГЛУ в 2021–2022 гг. и состояло из трех этапов:

На констатирующем этапе проведена экспертная оценка проектных компетенций студентов 1-го курса направлений подготовки «Педагогическое образование» и «Лингвистика». Всего в ис-

следовании участвовало 110 студентов ВШЛПП. Подготовленные эксперты из числа преподавателей кафедры оценивали по 5-балльной системе у каждого студента умение проектировать деятельность (анализировать информацию, формулировать проблему, ставить цель проектной деятельности, планировать деятельность и проектировать конечный продукт); умение организовывать проектную деятельность (реализовывать проектную деятельность, контролировать и корректировать проектную деятельность, оценивать результат); умение эффективно общаться (организовывать и планировать учебное сотрудничество). Студенты направления «Педагогическое образование» составили экспериментальную группу (ЭГ), студенты направления «Лингвистика» – контрольную группу (КГ).

Формирующий этап включал прохождение студентами направления подготовки «Педагогическое образование» учебной (ознакомительной) практики (Школу вожатского мастерства), учебной (проектно-технологической) практики и производственной (проектно-технологической) летней практики в качестве вожатых в детских оздоровительных и тематических (языковых) лагерях.

На контрольном этапе проведена повторная оценка экспертами проектных компетенций студентов направлений подготовки «Педагогическое образование» и «Лингвистика».

На рисунке представлен сравнительный результат средних уровневых показателей экспертных оценок проектных компетенций студентов ЭГ и КГ до и после прохождения практик 1–2 курсов.

Анализ результатов исследования позволил сделать следующие выводы:

1. Первоначальный уровень проектной компетентности и ее показателей у студентов 1-го курса соответствует низкому и ниже среднего уровням (в пределах 2.0–3.5). Такие показатели проектной компетентности, как «умение ставить цель», «умение планировать», «умение организовывать деятельность» без специального обучения, находятся у студентов-первокурсников на уровне ниже среднего. Самый высокий показатель продемонстрирован студентами по уровню «умение общаться», что, на наш взгляд, обусловлено выбором направления профессиональной подготовки.

2. Результаты экспертной оценки студентов КГ показывают, что стихийно, без специально организованной целенаправленной работы проектная компетентность не формируется или формируется очень незначительно. Как мы видим, показатели проектной компетентности (умение ставить цель, организовывать деятельность) за два года обучения не изменились. Такие показатели, как

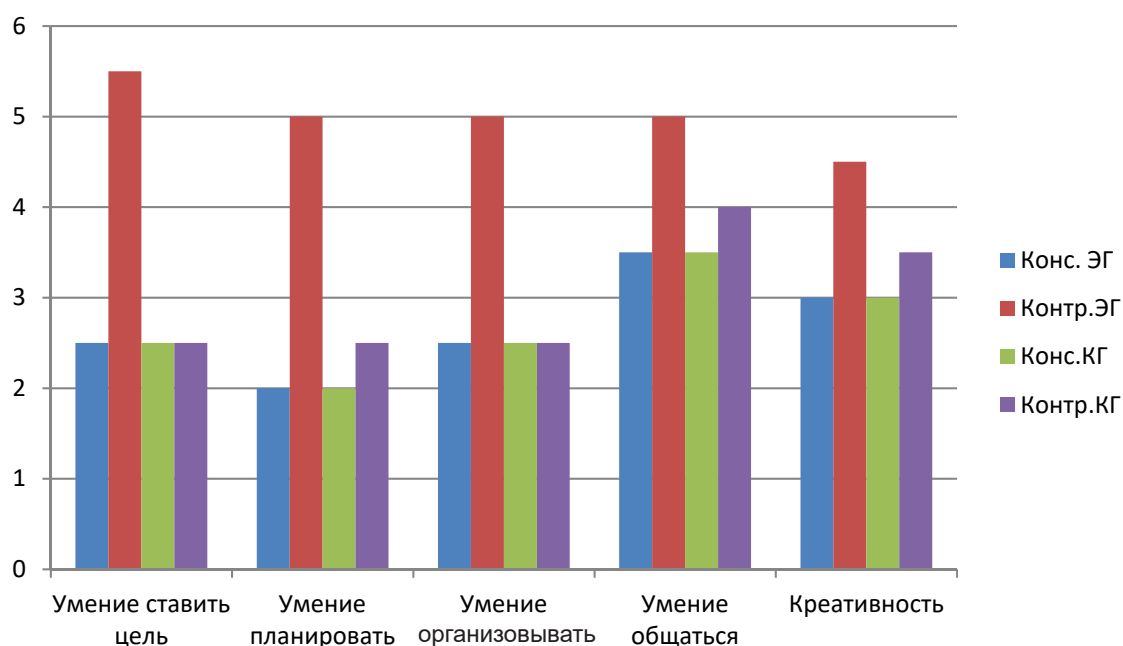


Рисунок. Гистограмма сравнительных результатов экспертных оценок проектных компетенций студентов ЭГ и КГ до и после прохождения практик 1–2-х курсов

«умение планировать деятельность», «умение общаться», «креативность», изменились незначительно, что обусловлено коммуникативной направленностью обучения в языковом вузе.

3. У студентов ЭГ произошли существенные изменения по всем составляющим проектной компетентности по умению проектировать педагогическую деятельность, организовывать проектную деятельность, общаться в процессе реализации проектной деятельности, проявлениям креативности в процессе реализации проектной деятельности. Эти данные свидетельствуют об эффективном влиянии реализуемых учебных и производственных практик на развитие проектной компетентности будущих педагогов.

Таким образом, учебная (ознакомительная), учебная (проектно-технологическая) и производственная (проектно-технологическая) практики являются эффективными методами формирования проектной компетентности будущих педагогов и тем самым влияют на развитие воспитательной и профессиональной компетентности будущих педагогов.

В дальнейшем проектная компетенция развивается и обогащается за счет учебной деятельности: учебных курсов, например в процессе изучения дисциплины «Основы проектной деятельности в профессиональной сфере», в процессе педагогических практик и во внеучебной деятельности, в процессе научно-исследовательской деятельности [10], в процессе прохождения разнообразных психологических и коммуникативных тренингов [11], в процессе создания учебных, научных, творческих проектов в образовательном пространстве вуза.

Список источников

1. Сорокоумова Г. В. Условия, механизмы и факторы развития профессиональной личности социологического типа: учеб. пособие. Н. Новгород: Изд-во НГЛУ, 2017. 296 с.
2. Сорокоумова Г. В. Воспитательная компетентность будущего педагога: психологические механизмы и условия развития: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Нижний Новгород, 2011. 56 с.
3. ФГОС по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование». URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121/> (дата обращения: 18.06.2022).
4. Демченко Л. В. О сущности понятия проектной компетентности будущих педагогов. URL: <https://scienceforum.ru/2017/article/2017038743> (дата обращения: 18.06.2022).
5. Иванова Л. В. Проектная деятельность как основа развития проектной компетентности учителя // Научное ведение. 2014. № 4 (23). URL: <http://naukovedenie.ru> (дата обращения: 18.06.2022).
6. Рабочая программа практик. URL: https://lunn.ru/sites/default/files/media/app_po_2021_2.pdf (дата обращения: 18.06.2022).
7. Сорокоумова Г. В. Формирование проектной компетентности будущих педагогов-лингвистов // Профессиональная подготовка учителя иностранного языка в России: реалии и перспективы (Саломатовские чтения): материалы Всерос. научно-практ. конф. с международным участием. Нижний Новгород, 2021. С. 199–203.
8. Сорокоумова Г. В., Курносоева М. Г., Панова Н. В. Организация и содержание летнего отдыха в детских оздоровительных лагерях: учебное пособие для организации педагогической практики. Ч. 1: Основы основ; ч. 2: В помощь вожатому / под общ. ред. Г. В. Сорокоумовой. Нижний Новгород: ООО «Печатная Мастерская РАДОНЕЖ», 2016. 410 с.
9. Методические рекомендации по организации и проведению в рамках осуществления педагогической деятельности мероприятий просветительского и образовательного характера, направленных на популяризацию русского языка, российского образования и обеспечение межнационального согласия / под ред. Г. В. Сорокоумовой. Нижний Новгород: ИП Хусьянов Т.М., 2021. 148 с.
10. Викулина М. А., Сорокоумова Г. В., Шурыгина О. В. Роль научно-исследовательской деятельности в развитии профессиональной личности будущего педагога-лингвиста // Вестник Томского государственного университета. 2018. № 431. С. 155–160.
11. Sorokoumova G., Tataurova E., Egorova T., Kostina O., Fedoseeva O. The technology of the development of dialogical speech skills of the students based on foreign language communicative online training // Ural Environmental Science Forum «Sustainable Development of Industrial Region», UESF 2021 / ed. by V. Kankhva. Chelyabinsk, 2021. Vol. 258.

References

1. Sorokoumova G. V. *Usloviya, mekhanizmy i faktory razvitiya professional'noy lichnosti sotsionomicheskogo tipa: uchebnoye posobiye* [Conditions, mechanisms and factors of the development of a professional personality of a socionomic type: textbook]. Nizhny Novgorod, NGLU Publ., 2017. 296 p. (in Russian).
2. Sorokoumova G.V. *Vospitatel'naya kompetentnost' budushchego pedagoga: psikhologicheskiye mekhanizmy i usloviya razvitiya. Avtoref. dis. dokt. psikhol. nauk* [Educational competence of the future teacher: psychological mechanisms and conditions of development. Abstract of thesis ... doct. psychol. sci.]. Nizhny Novgorod, NGPU Publ., 2011. 56 p. (in Russian).
3. *FGOS po napravleniyu podgotovki 44.03.01 «Pedagogicheskoye obrazovaniye»* [The Federal State Educational Standard in the field of training 44.03.01 "Pedagogical education"] (in Russian). URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121> (accessed 18 June 2022).
4. Demchenko L. V. *O sushchnosti ponyatiya proektnoy kompetentnosti budushchikh pedagogov* [About the essence of the concept of project competence of future teachers] (in Russian). URL: <https://scienceforum.ru/2017/article/2017038743> (accessed 18 June 2022).
5. Ivanova L. V. *Proektnaya deyatel'nost' kak osnova razvitiya proektnoy kompetentnosti uchitel'ya* [Project activity as a basis for the development of a teacher's project competence]. *Naukovedeniye*, 2014, no. 4 (23) (in Russian). URL: <http://naukovedeniye.ru> (accessed 18 June 2022).
6. *Rabochaya programma praktik* [Working program of practices] (in Russian). URL: https://lunn.ru/sites/default/files/media/app_po_2021_2.pdf. (accessed 18 June 2022).
7. Sorokoumova G. V. *Formirovaniye proektnoy kompetentnosti budushchikh pedagogov-lingvistov* [Formation of project competence of future linguists' teachers]. *Professional'naya podgotovka uchitelya inostrannogo yazyka v Rossii: realii i perspektivy (Salomatovskiy chteniya): materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiyem* [Professional training of a foreign language teacher in Russia: realities and prospects (Salomat readings): Materials of the All-Russian Scientific and practical conference with international participation]. Nizhny Novgorod, NGLU Publ., 2021. Pp. 199–203 (in Russian).
8. Sorokoumova G. V., Kurnosova M. G., Panova N. V. *Organizatsiya i sodержaniye letnego otdykha v detskikh ozdorovitel'nykh lageryakh: uchebnoye posobiye dlya organizatsii pedagogicheskoy praktiki. Chast' 1: Osnovy osnov; chast' 2: v pomoshch vozhatomu* [Organization and maintenance of summer holidays in children's health camps: a textbook for the organization of pedagogical practice. Part 1: Fundamentals of the basics, part 2. To help the counselor]. Ed. G. V. Sorokoumova. Nizhny Novgorod, LLC Printing Workshop RADONEZH Publ., 2016. 410 p. (in Russian).
9. *Metodicheskiye rekomendatsii po organizatsii i provedeniyu v ramkakh osushchestvleniya pedagogicheskoy deyatel'nosti meropriyatiy prosvetitel'skogo i obrazovatel'nogo kharaktera, napravlennykh na populyarizatsiyu russkogo yazyka, rossiyskogo obrazovaniya i obespecheniye mezhnatsional'nogo soglasiya* [Methodological recommendations on the organization and conduct of educational and educational activities aimed at popularizing the Russian language, Russian education and ensuring interethnic harmony within the framework of pedagogical activity]. Edited by G. V. Sorokoumova. N. Novgorod, IP Khusyainov T. M. Publ., 2021. 148 p. ISBN 978-5-6047284-2-0 (in Russian).
10. Vikulina M. A., Sorokoumova G.V., Shurygina O.V. *Rol' nauchno-issledovatel'skoy deyatel'nosti v razvitii professional'noy lichnosti budushchego pedagoga-lingvista* [The role of research activity in the development of the professional personality of the future linguist teacher]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*, 2018, no. 431, pp. 155–160 (in Russian).
11. Sorokoumova G., Tataurova E., Egorova T., Kostina O., Fedoseeva O. The technology of the development of dialogical speech skills of the students based on foreign language communicative online training. *Ural Environmental Science Forum "Sustainable Development of Industrial Region"*. Edited by V. Kankhva. E3S Web of Conferences, 2021, vol. 258, id.07085

Информация об авторах

Сорокоумова Г. В., доктор психологических наук, доцент, профессор, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова (ул. Минина, 31, Нижний Новгород, Россия, 603155).
E-mail: galsors@mail.ru

Потапова Т. К., кандидат философских наук, зав. кафедрой методики обучения иностранных языков, педагогики и психологии, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова (ул. Минина, 31, Нижний Новгород, Россия, 603155).
E-mail: admdep@lunn.ru

Information about the authors

Sorokoumova G. V., Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Professor, Nizhny Novgorod State Linguistic University named after N. A. Dobrolyubov (ul. Minina, 31, Nizhny Novgorod, Russian Federation, 603155).
E-mail: galsors@mail.ru

Potapova T. K., Candidate of Philosophical Sciences, Head of the Department of Methods of Teaching Foreign Languages, Pedagogy and Psychology, Nizhny Novgorod State Linguistic University named after N. A. Dobrolyubov (ul. Minina, 31, Nizhny Novgorod, Russian Federation, 603155).
E-mail: konctantinka@gmail.com

Статья поступила в редакцию 24.06.2022; принята к публикации 25.10.2022

The article was submitted 24.06.2022; accepted for publication 25.10.2022

Научная статья

УДК 378.1

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-6-18-27>

СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ ЦИФРОВОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Вера Ивановна Токтарова¹, Ольга Васильевна Ребко²

^{1, 2} Марийский государственный университет, Йошкар-Ола, Россия

¹ toktarova@yandex.ru

² molochki@yandex.ru

Аннотация

Жизнедеятельность в условиях цифрового общества требует от современных граждан владения различными навыками и умениями, совокупность которых составляет цифровую культуру и цифровую грамотность. Дается определение понятия «компетенции цифровой культуры» и предложена модель развития компетенций цифровой культуры будущих педагогов, состоящая из трех блоков. Функционально-целевой блок отражает принципы, функции и цель ее реализации. Содержательно-технологический блок состоит из содержания, методов, средств и форм обучения. Разработан и предложен авторский компьютерный обучающий курс «Цифровая культура и цифровая грамотность педагогов». Результативно-критериальный блок содержит описание результатов реализации модели, уровни развития цифровой культуры и диагностический инструментарий для оценки компетенций цифровой культуры педагогов. Предложенная структурно-функциональная модель обеспечивает полноценное развитие всех компетенций, составляющих цифровую культуру будущих педагогов, что соответствует стратегическому направлению развития системы образования в условиях цифровой трансформации и интересам личности в условиях активно развивающегося цифрового общества.

Ключевые слова: цифровая культура, цифровая грамотность, компетенции цифровой культуры, структурно-функциональная модель, цифровые компетенции, преподаватель, вуз

Для цитирования: Токтарова В. И., Ребко О. В. Структурно-функциональная модель развития компетенций цифровой культуры будущих педагогов // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. Вып. 6 (46). С. 18–27. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-6-18-27>

Original article

STRUCTURAL AND FUNCTIONAL MODEL OF THE DEVELOPMENT OF DIGITAL CULTURE COMPETENCIES OF FUTURE EDUCATORS

Vera I. Toktarova¹, Olga V. Rebko²

^{1, 2} Mari State University, Yoshkar-Ola, Russian Federation

¹ toktarova@yandex.ru

² molochki@yandex.ru

Abstract

Living in a digital society requires modern citizens to acquire various skills and abilities, the set of which constitutes digital culture and digital literacy. The definition of the concept of «digital culture competencies», a model for the development of digital culture competencies of future educators, consisting of three blocks, are proposed. The functional-target block reflects the principles, functions and purpose of its implementation. The content-technological block consists of the content, methods, means and forms of training. To develop the competencies of digital culture, the author's computer training

course «Digital culture and digital literacy of educators» has been developed and proposed. The performance-criteria block contains a description of the results of the implementation of the model, the levels of development of digital culture and diagnostic tools for assessing the competencies of digital culture of educators. The proposed structural and functional model ensures the full development of all competencies that make up the digital culture of future educators, which corresponds to the strategic direction of the development of the education system in the context of digital transformation and the interests of the individual in an actively developing digital society.

Keywords: *digital culture, digital literacy, competencies of digital culture, structural and functional model, digital competences, teacher, university*

For citation: Toktarova V. I., Rebko O. V. Structural and functional model of the development of digital culture competencies of future educators [Strukturno-funktsional'naya model' razvitiyakompetentsiy tsifrovoy kul'tury budushchikh pedagogov]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 6 (46), pp. 18–27. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-6-18-27>

Потребность современной системы образования в кадрах, обладающих высоким уровнем цифровой культуры, определяется ощутимым и весьма активным переходом мировой экономики от аналогового к цифровому формату. Построение декларируемого мировым сообществом общества знаний требует от граждан наличия определенных умений, навыков, компетенций, обеспечивающих выживание в условиях этой новой реальности [1].

В нашей стране необходимость в развитых компетенциях для жизни в цифровом мире закреплена в Национальной программе «Цифровая экономика» [2], Федеральном проекте «Кадры для цифровой экономики» [3] и других законодательных актах. Эти новые экономические тенденции и потребности напрямую касаются сферы образования, так как именно она во многом несет ответственность за формирование и развитие тех качеств, которые позволят личности адаптироваться к быстроизменяющейся высокотехнологичной реальности.

Целью данного исследования является теоретическое обоснование и экспериментальная разработка структурно-функциональной модели развития компетенций цифровой культуры будущих педагогов как профессионалов, способных не только осуществлять собственную деятельность в условиях цифровой трансформации, но и помогать своим обучающимся в формировании знаний, умений, навыков и оценок, необходимых для цифрового мира.

Так, Е. Г. Михайлова [4] определяет цифровую культуру как совокупность компетенций, характеризующих способность использования информационно-коммуникационных технологий для комфортной жизни в цифровой среде, взаимодействия с обществом и решения цифровых задач в профессиональной деятельности. Среди компетенций цифровой культуры автор выделяет универсальные (соответствующие потребностям гармоничного развития личности и социализации в цифровом обществе на основе применения массивов цифровых данных), общепрофессиональные (определяющие способности студента использовать предметно независимые технологии работы с данными в цифровом виде) и профессиональные (характеризующие способности студента применять предметно-ориентированные технологии объектно-ориентированных данных по задачам профессиональной деятельности) компетенции.

Исследователь М. Попсел [5] рассматривает цифровую культуру как знания, убеждения и практики людей, взаимодействующих посредством цифровых сетей, с помощью которых можно воспроизводить черты материального мира либо создавать новые течения культурной мысли и практики, присущие цифровым сетям. Такая трактовка выводит на первый план коммуникативную, медийную и творческую составляющую, реализуемые через цифровые технологии.

Один из родоначальников исследований в области цифровой культуры Ч. Гир, напротив, подчеркивал именно техническую составляющую этого явления, утверждая, что цифровая культура представляет собой «набор символических структур и артефактов, основанных на цифровом кодировании и его универсальной технической реализации» [6, с. 16].

Сходных взглядов придерживается и исследователь Д. В. Галкин: в его понимании цифровая культура – это явление, основанное «на вычислительных автоматах, работающих по принципу цифрового бинарного кодирования» [7, с. 13]. Данное определение практически исключает из понимания цифровой культуры все свойства, присущие человеческой природе, оставляя место лишь для вычислительной грамотности, алгоритмам и компетенциям, позволяющим производить цифровые устройства.

Исследователи О. А. Кузенков и И. В. Захарова [8] рассматривают вопросы формирования компетенции цифровой культуры в математическом образовании, необходимость которых они связывают с возрастанием востребованности профессионалов в области математического моделирования высокого уровня. Цифровую культуру авторы относят к основополагающим компонентам математической подготовки и понимают ее как «грамотное использование информационно-коммуникационного инструментария для достижения профессиональных целей» [8, с. 381].

В целях данного исследования под компетенциями цифровой культуры понимается совокупность знаний, умений, навыков и оценочных суждений, позволяющих личности разумно, рационально, этично использовать цифровые технологии и данные для достижения поставленных целей, сохранения цифрового баланса, адаптации и развития в условиях неопределенности и вызовов высокотехнологичной реальности.

Если говорить о цифровой культуре будущих педагогов, представляется целесообразным включить в ее состав несколько компетентностных блоков. В их числе цифровая грамотность, коммуникация и безопасность в цифровой среде, осознанность и этика цифрового общества, реализация и защита прав личности в цифровой среде, а также профессиональные компетенции педагога и их реализация посредством цифровых технологий.

При разработке модели развития компетенций цифровой культуры студентов педагогических направлений подготовки исходили из того, что любая педагогическая система включает в себя стандартный набор взаимосвязанных компонентов, обеспечивающих ее функционирование: функционально-целевой, содержательно-технологический и результативно-критериальный блоки. Схема структуры предлагаемой модели представлена на рис. 1. Рассмотрим все составляющие более подробно.

Необходимость в создании модели развития компетенций цифровой культуры определяется внешними факторами, такими как: Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в РФ» [9], Национальная программа «Цифровая экономика РФ» [2], Национальный проект «Образование» [10], Федеральный проект «Кадры для цифровой экономики» [3], Профессиональный стандарт 01.001 «Педагог» [11], ФГОС ВО (3++) [12], интересами всех участников образовательного процесса и мировыми экономическими, производственными и образовательными тенденциями.

Теоретико-методологическую основу модели составляет комплекс подходов. Поскольку в данной модели идет речь о развитии компетенций, то компетентностный подход имеет первоочередное значение. Также модель предполагает персонализацию обучения, следовательно, целесообразным будет включение в нее личностно ориентированного подхода. Культурологический подход позволяет обеспечить преемственность цифровой и традиционной культуры, проследить их взаимосвязь. А контекстный и деятельностный подходы способствуют скорейшему внедрению компетенций цифровой культуры в практику профессиональной деятельности и жизни в целом.

Мировые тенденции, требования госзаказа и социума определяют содержание функционально-целевого блока модели и ее цель, которая заключается в развитии компетенций цифровой культуры будущих педагогов. Модель основывается на таких принципах, как обучение в зоне ближайшего развития, природосообразность, студентоориентированность, практикоориентированность обучения и профессиональной направленности.

Процесс развития компетенций цифровой культуры направлен не только на профессиональную деятельность в условиях цифровой трансформации образования, но и в целом на создание ком-

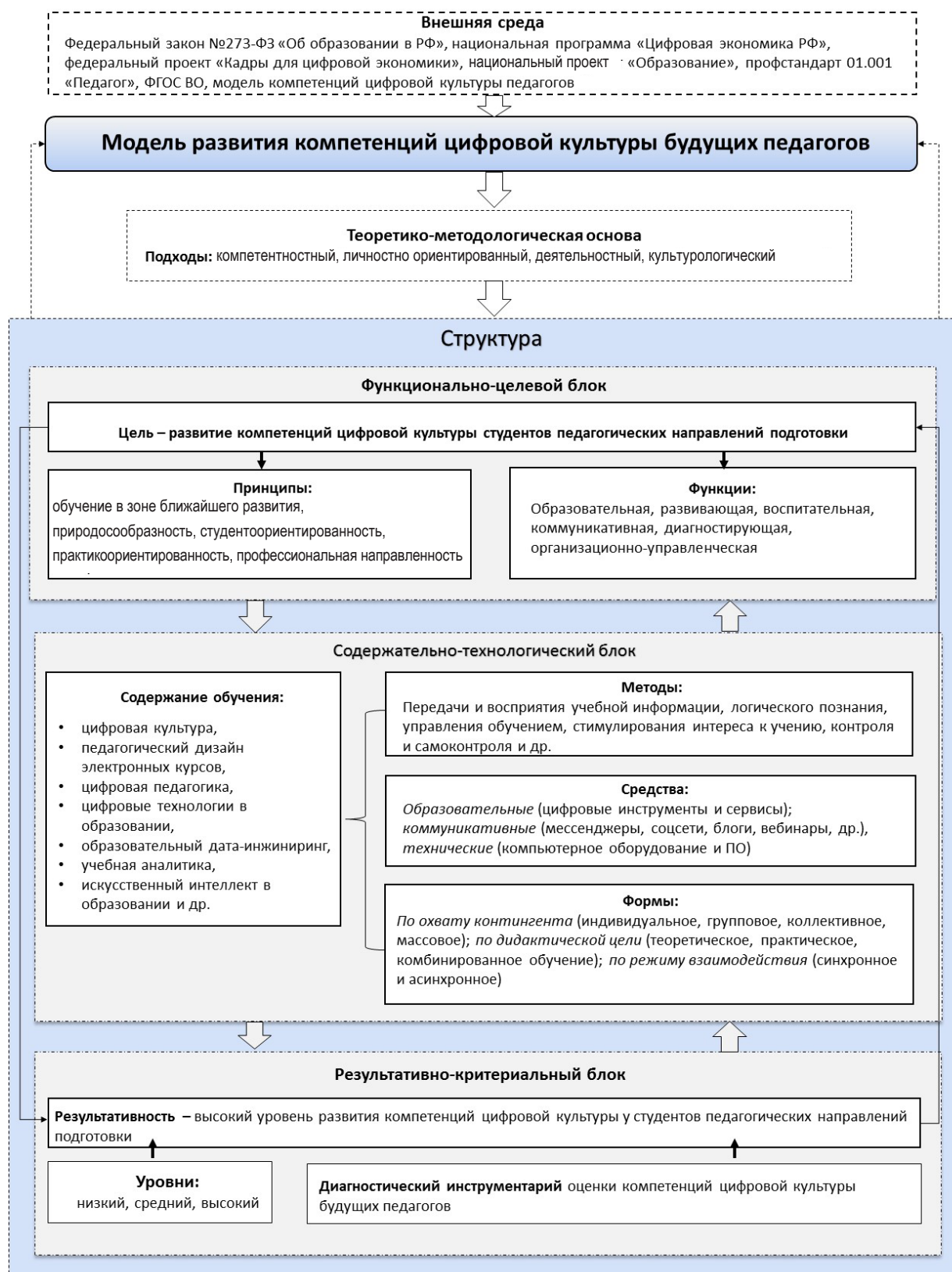


Рис. 1. Структурно-функциональная модель развития компетенций цифровой культуры будущих педагогов

фортных условий жизнедеятельности в обществе знаний [13]. Это определило функции, которые должна выполнять модель развития компетенций цифровой культуры:

- образовательная функция заключается в формировании компетенций цифровой культуры, понимания предпосылок ее возникновения, связи с традиционной культурой, практической реализации компетенций;

- развивающая функция предполагает развитие осознанности, критического и креативного мышления, способностей к саморефлексии и самоорганизации, формирование собственного вектора развития;

- воспитательная функция проявляется в расширении кругозора и развитии общей культуры личности, способности сохранять психологическую устойчивость и продолжать свое развитие в условиях неопределенности, усвоении моральных и этических принципов жизнедеятельности в цифровой среде;

- коммуникативная функция обеспечивает формирование способностей к совместной деятельности в цифровой среде [14], развитие коммуникативных навыков, понимание принципов выбора цифровых средств и инструментов коммуникации и кооперации, умений использовать все возможные ресурсы для организации интерактивного взаимодействия как в профессиональной деятельности, так и в личных целях;

- диагностирующая функция определяется наличием инструментария, необходимого для проверки и оценки результативности формирования компетенций, исходного, текущего и итогового состояния компетенций цифровой культуры;

- организационно-управленческая функция предполагает совокупность средств и методов для создания и реализации системы обучения, особенностей и предпочтений студентов.

Содержательно-технологический блок модели, опираясь на заявленные в функционально-целевом блоке цели и принципы, объединяет все предметные области, направленные на развитие компетенций цифровой культуры будущих педагогов, а также методы, средства и формы, обеспечивающие должное их формирование.

Развитие компетенций цифровой культуры не может быть заключено в рамки одной учебной дисциплины. Как и в случае с культурой вообще, знания, навыки, система ценностей, отношение к предметам и явлениям, поведенческие модели формируются в процессе познания личностью окружающего мира (в т. ч. и цифрового) и жизни в конкретном социуме. Задача образования в данном случае состоит в заложении фундамента и дальнейшей коррекции того пути, по которому развивается цифровая культура конкретной личности. На разных этапах формирования эта задача решается разными учебными предметами. Формирование и развитие компетенций цифровой культуры – этап более сложный и длительный, так как именно здесь технологии выступают не объектом изучения, а средством достижения определенной цели. И это лучше всего раскрывается на межпредметном уровне [15].

Основные области компетенций формируются в ходе изучения дисциплин, связанных с описанием теории и практики цифровой педагогики и дидактики, педагогического дизайна электронного учебного контента, применением сквозных цифровых технологий в образовании, методов образовательного дата-инжиниринга и учебной аналитики, цифровой и нейропедагогики и др. Также мы считаем необходимым предложить отдельную учебную дисциплину, которая позволит обобщить знания, навыки и умения, полученные студентами в ходе знакомства с другими предметами, и объединит их общей теоретической, культурной, оценочной и этической базой.

Для достижения этих целей был предложен компьютерный обучающий курс «Цифровая культура и цифровая грамотность педагогов» (рис. 2). Целевой аудиторией курса являются студенты педагогических направлений подготовки и действующие педагоги, которые сталкиваются с необходимостью давать разъяснения по различным аспектам цифровой культуры своим обучающимся.

Курс включает пять учебных модулей: «Цифровая культура: понятия и компоненты», «Грамотность нового поколения как составляющая цифровой культуры», «Информационная и медийная

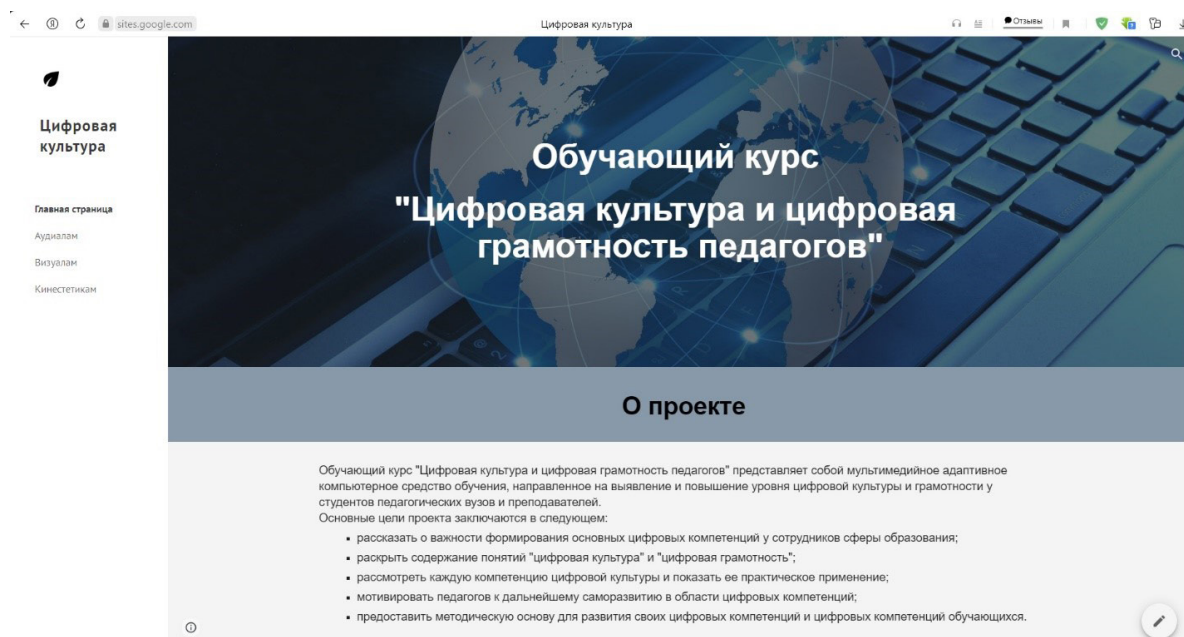


Рис. 2. Фрагмент компьютерного обучающего курса
«Цифровая культура и цифровая грамотность педагогов»

грамотность в контексте цифровой культуры», «Цифровая грамотность» и «Цифровое преобразование учебного процесса». Необходимо отметить, что управление обучением в данном случае осуществляется как преподавателем, так и самим студентом, от которого требуется определенная самоорганизованность, самодисциплина и саморефлексия. Преподаватель направляет процесс обучения на основе познавательных особенностей студента, поддерживает его интерес и мотивацию к освоению компетенций, осуществляет общий контроль и коррекцию образовательной траектории.

Передача учебной информации в рамках описываемой модели осуществляется словесными, наглядными и практическими методами. Также мы опираемся на методы логического познания, стимулирования интереса к учению, управления обучением, контроля и самоконтроля.

В качестве образовательных средств используются цифровые инструменты и сервисы, соответствующие поставленным на каждом конкретном этапе обучения целям и задачам. В частности, это могут быть сервисы для создания викторин, тестов, опросов, презентаций и креативных видео, совместной проектной работы и др. Коммуникативными средствами являются различные мессенджеры, социальные сети, сервисы для создания блогов и проведения вебинаров. Среди технических средств основными для реализации модели являются компьютерное оборудование и программное обеспечение, а также мобильные устройства.

Модель предусматривает три группы форм обучения, которые делятся:

- по охвату контингента – обучение может проходить как индивидуально, так и в групповом формате и в форме MOOK;
- по дидактической цели – реализуются через воркшопы, семинары, интерактивные упражнения, викторины, разбор конкретных кейсов и создание проектов. Комбинированное обучение предполагает участие студентов в обсуждениях, дискуссиях, квестах, решении тестовых заданий;
- по режиму взаимодействия предусматривается возможность как синхронного, так и асинхронного обучения.

Результативно-критериальный блок содержит определение предполагаемых результатов обучения, описание уровней формирования компетенций и диагностический инструментарий. Результатом реализации описываемой модели должен стать высокий уровень развития компетенций цифровой культуры у студентов педагогических направлений подготовки.

Каждый этап формирования компетенций сопровождается измерением результатов освоения и уровня сформированности знаний, умений и навыков. В данной модели предусмотрено три уровня:

– низкий – цифровые компетенции сформированы в минимальном объеме, студент знает основные понятия, владеет базовой цифровой грамотностью и основами критического мышления;

– средний – студент понимает важность осваиваемых им компетенций цифровой культуры, владеет приемами креативного мышления, умеет критически оценивать информацию и может обеспечить свою безопасность в цифровой среде на базовом уровне. Также на этом уровне будущий педагог способен донести основную информацию из области цифровой культуры до обучающихся во время практики;

– высокий – студент легко ориентируется в вопросах цифровой культуры, способен поддерживать развитие ее компетенций у своих обучающихся и коллег, осознает потребность в дальнейшем развитии своих цифровых компетенций в профессиональной и личной сферах, умеет применять приемы критического и креативного мышления для решения нестандартных задач, обладает навыками создания и управления образовательным контентом и проектной деятельностью, придерживается принципов этичного, рационального и сбалансированного использования цифровых технологий.

Для оценки уровня развития компетенций цифровой культуры педагогов был разработан и реализован диагностический инструментарий (рис. 3).

Предлагаемый диагностический инструментарий служит для оценки знаний, умений и навыков практического владения цифровыми технологиями в педагогической деятельности. Данный программный продукт содержит опросники по семи направлениям:

1. Безопасность в сети Интернет – в разделе проверяются знания безопасной работы в сети Интернет, аналитические навыки и критическое мышление в работе с информацией и данными, а также понимание киберрисков и умение их избегать.

2. Управление информацией и данными – предполагает четкое представление пользователя о цифровых данных, их структуре, типах, совершаемых с ними действиях.

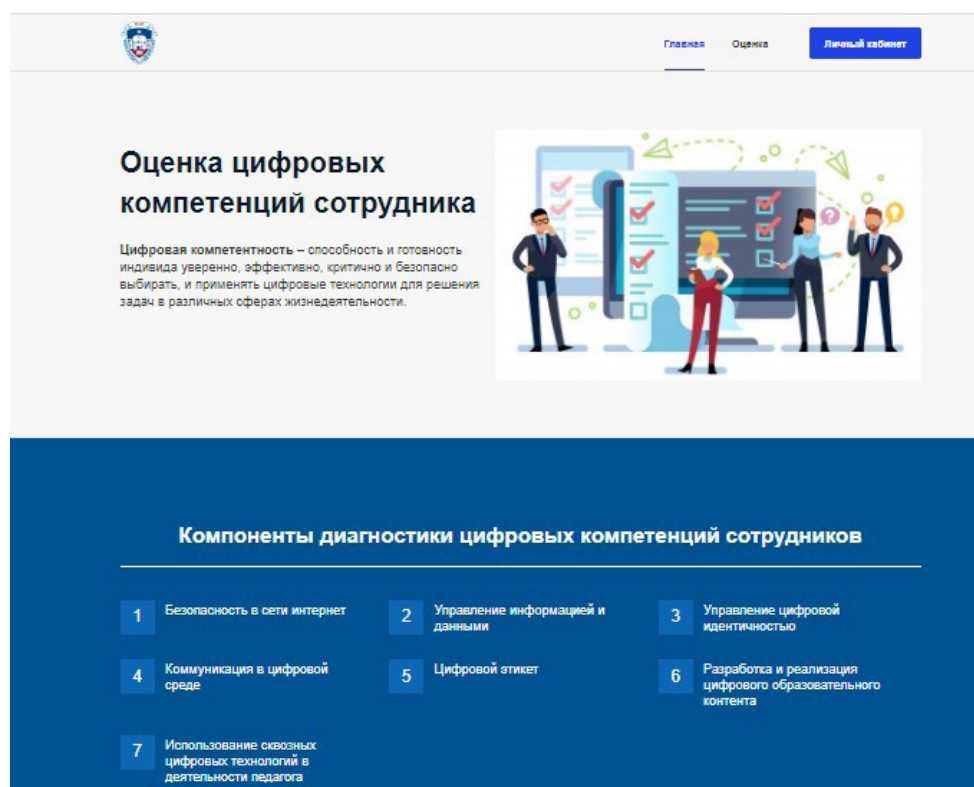


Рис. 3. Фрагмент авторского диагностического инструментария оценки компетенций цифровой культуры педагогов

3. Управление цифровой идентичностью – пользователь должен понимать, что есть цифровая идентичность и каким образом она управляется, а также то, каким образом имидж, созданный в сети, оказывает влияние на жизнь и репутацию в реальном мире.

4. Коммуникация в цифровой среде – содержит задания, позволяющие проверить навыки использования цифровых средств для организации общения и сотрудничества в онлайн-формате, умение выбирать их в зависимости от поставленных целей и задач.

5. Цифровой этикет – понимание того, каким образом строится эффективная коммуникация в сети, отталкиваясь от особенностей различных групп пользователей, а также знания правил поведения в цифровой среде.

6. Разработка и реализация цифрового образовательного контента – раздел посвящен проверке знаний различных мультимедийных интерактивных форматов, навыков создания, редактирования и управления цифровым образовательным контентом.

7. Использование сквозных цифровых технологий в деятельности педагога – понимание сути сквозных технологий, их возможностей для сферы образования, а также необходимости в развитии своих цифровых компетенций для профессионального роста в условиях цифровой трансформации.

Диагностический инструментарий был зарегистрирован в официальном бюллетене Роспатента и Реестре программ для ЭВМ (свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2022618867 от 06.06.2022 г.).

Апробация структурно-содержательной модели развития компетенций цифровой культуры будущих педагогов на примере курса «Цифровая культура и цифровая грамотность педагогов» проводилась со студентами ФГБОУ «Марийский государственный университет» в течение 2021–2022 учебного года. Участие в апробации приняли 122 бакалавра педагогических направлений подготовки. Были получены следующие результаты:

– произошли качественные изменения в понимании значения компетенций цифровой культуры. До начала курса большинство студентов (30,37 %) затруднялось определить, что такое цифровая культура в целом, а остальные воспринимали ее как умение создавать красивые презентации и делать уроки более интересными. После завершения обучения на курсе студенты назвали важными для себя такие компетенции цифровой культуры, как сохранение цифрового баланса (92,84 %), самореализация в условиях быстро изменяющейся реальности (86,74 %), методическая и психологическая поддержка коллег в вопросах цифровых технологий в образовании (78,88 %), помощь обучающимся в формировании компетенций, необходимых для выживания в цифровом мире (77,31 %);

– после прохождения курса 64 % студентов выразили высокую заинтересованность в дальнейшем изучении цифровой педагогики и развитии своих компетенций цифровой культуры.

Таким образом, поставленная цель определяет выбор методов, технологий, содержания и результата обучения. Объединенные в модель три блока (функционально-целевой, содержательно-технологический и результативно-критериальный) обеспечивают полноценное развитие всех компетенций, составляющих цифровую культуру будущих педагогов, что соответствует стратегическому направлению развития системы образования в условиях цифровой трансформации и интересам личности в условиях активно развивающегося цифрового общества.

Список источников

1. Левашов В. К., Гребняк О. В. Цифровая культура российского общества и государства // Социологические исследования. 2020. № 5. С. 79–89.
2. Паспорт национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации». URL: <https://digital.gov.ru/uploaded/files/programma.pdf> (дата обращения: 19.06.2022).
3. Паспорт федерального проекта «Кадры для цифровой экономики». URL: <https://digitalskills.center/fp> (дата обращения: 21.06.2022).

4. Михайлова Е. Г. Формирование цифровой культуры в университете ИТМО // Теория и практика проектно-го образования. 2019. № 3 (11). С. 33–35.
5. Poepse M. *Media, Society, Culture and You*. 2020. URL: <https://press.rebus.community/mscy/chapter/chapter-1/> (дата обращения: 21.06.2022).
6. Гир Ч. Цифровая контркультура / пер. с англ. Д. В. Галкина. URL: <http://journals.tsu.ru/uploads/import/1167/files/6-gir.pdf> (дата обращения: 21.06.2022).
7. Галкин Д. В. Digital Culture: методологические вопросы исследования культурной динамики // Международный журнал исследований культуры. 2012. № 3 (8). С. 11–16.
8. Кузенков О. А., Захарова И. В. Компетенции цифровой культуры в математическом образовании и их формирование // Современные информационные технологии и ИТ-образование. 2021. Т. 17, № 2. С. 379–391.
9. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_140174/ (дата обращения: 20.06.2022).
10. Паспорт национального проекта «Образование». URL: https://edu.gov.ru/application/frontend/skin/default/assets/data/national_project/main/Паспорт_национального_проекта_Образование.pdf (дата обращения: 22.06.2022).
11. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере начального общего, основного общего, среднего общего образования) (учитель)». URL: <https://regulation.gov.ru/projects#npa=124542> (дата обращения: 21.06.2022).
12. Портал федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. URL: <http://fgosvo.ru/> (дата обращения: 20.06.2022).
13. Токтарова В. И., Ребко О. В. Цифровая грамотность: понятие, компоненты и оценка // Вестник Марийского гос. ун-та. 2021. Т. 15, № 2. С. 165–177. doi: 10.30914/2072-6783-2021-15-2-165-177
14. Токтарова В. И., Шпак А. Е. Педагогическое проектирование мобильной информационно-образовательной среды вуза // Высшее образование в России. 2021. Т. 30, № 12. С. 133–142. doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-12-133-142
15. Key Competences for Lifelong Learning in the European Schools, 2018. URL: <https://www.eursc.eu/BasicTexts/2018-09-D-69-en-1.pdf> (дата обращения: 21.06.2022).

References

1. Levashov V. K., Grebnyak O. V. Tsifrovaya kul'tura rossiyskogo obshchestva i gosudarstva [Digital Culture of the Russian society and state]. *Sotsiologicheskiye issledovaniya – Sociological Studies*, 2020, no. 5, pp. 79–89 (in Russian).
2. *Pasport natsional'noy programmy "Tsifrovaya ekonomika Rossiyskoy Federatsii"* [Passport of the national program "Digital Economy of the Russian Federation"] (in Russian). URL: <https://digital.gov.ru/uploaded/files/programma.pdf> (accessed 19 June 2022).
3. *Pasport federal'nogo proekta "Kadry dlya tsifrovoy ekonomiki"* [Passport of the federal project "Personnel for the digital economy"]. URL: <https://digitalskills.center/fp> (accessed 21 June 2022).
4. Mikhaylova E. G. Formirovaniye tsifrovoy kul'tury v universitete ITMO [Development of Digital Culture in ITMO University]. *Teoriya i praktika proektnogo obrazovaniya*, 2019, no. 3 (11), pp. 33–35 (in Russian).
5. Poepse M. *Media, Society, Culture and You*. 2020. URL: <https://press.rebus.community/mscy/chapter/chapter-1/> (accessed 21 June 2022).
6. Gir Ch. *Tsifrovaya kontrkul'tura. Perevod s angliyskogo D. V. Galkina* [Digital Contreculture. Translation from English D.V. Galkin] (in Russian). URL: <http://journals.tsu.ru/uploads/import/1167/files/6-gir.pdf> (accessed 21 June 2022).
7. Galkin D. V. Digital Culture: metodologicheskiye voprosy issledovaniya kul'turnoy dinamiki [Digital Culture: methodological issues of cultural dynamic's research]. *Mezhdunarodnyy zhurnal issledovaniy kul'tury*, 2012, no. 3(8), pp. 11–16 (in Russian).
8. Kuzenkov O. A., Zakharova I. V. Kompetentsii tsifrovoy kul'tury v matematicheskom obrazovanii i ikh formirovaniye [Competencies of digital culture in mathematical education and their formation]. *Sovremennye informatsionnye tekhnologii i IT-obrazovaniye*, 2021, vol. 17, no. 2, pp. 379–391 (in Russian).
9. *Federal'nyy zakon "Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii" ot 29.12.2012 N 273-FZ* [Federal Law "On Education in the Russian Federation" dated 29.12.2012 #273-FZ] (in Russian). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_140174/ (accessed 20 June 2022).

10. *Pasport natsional'nogo proekta "Obrazovaniye"* [Passport of the national project "Education"] (in Russian). URL: https://edu.gov.ru/application/frontend/skin/default/assets/data/national_project/main/Паспорт_национального_проекта_Образование.pdf (accessed 22 June 2022) .
11. *Professional'nyy standart "Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (uchitel)"* [Professional standard "Teacher (pedagogical activity in the field of primary general, basic general, secondary general education) (teacher)"] (in Russian). URL: <https://regulation.gov.ru/projects#npa=124542> (accessed 21 June 2022).
12. *Portal federal'nykh gosudarstvennykh obrazovatel'nykh standartov vysshego obrazovaniya* [Portal of the Federal State Educational Standards of Higher Education] (in Russian). URL: <https://fgosvo.ru/> (accessed 20 June 2022).
13. Toktarova V. I., Rebko O. V. Tsifrovaya gramotnost': ponyatiye, komponenty i otsenka [Digital literacy: concept, components and evaluation]. *Vestnik Mariyskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2021, vol. 15, no. 2, pp. 165–177. doi: 10.30914/2072-6783-2021-15-2-165-177 (in Russian).
14. Toktarova V. I., Shpak A. E. Pedagogicheskoye proektirovaniye mobil'noy informatsionno-obrazovatel'noy sredy vuza [Pedagogical design of the mobile information and educational environment of the university]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii – Higher Education in Russia*, 2021, vol. 30, no. 12, pp. 133–142. doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-12-133-142 (in Russian).
15. *Key Competences for Lifelong Learning in the European Schools*, 2018. URL: <https://www.eursec.eu/BasicTexts/2018-09-D-69-en-1.pdf> (accessed 21 June 2022).

Информация об авторах

Токтарова В. И., доктор педагогических наук, профессор, Марийский государственный университет (пл. Ленина, 1, Йошкар-Ола, Россия, 424000).
E-mail: toktarova@yandex.ru

Рибко О. В., магистр программы «Цифровая педагогика», Марийский государственный университет (пл. Ленина, 1, Йошкар-Ола, Россия, 424000).
E-mail: molochki@yandex.ru

Information about the authors

Toktarova V. I., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Mari State University (pl. Lenina, 1, Yoshkar-Ola, Russian Federation, 424000).
E-mail: toktarova@yandex.ru

Rebko O. V., Master of Digital Pedagogy, Mari State University (pl. Lenina, 1, Yoshkar-Ola, Russian Federation, 424000).
E-mail: molochki@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 06.07.2022; принята к публикации 25.10.2022

The article was submitted 06.07.2022 accepted for publication 25.10.2022

Научная статья

УДК 377.014.6, 372.851

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-6-28-38>

МЕТОДИЧЕСКИЕ ЗАТРУДНЕНИЯ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Ольга Викторовна Тумашева¹, Мария Борисовна Шашкина²

^{1,2} Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, Красноярск, Россия

¹ olvitu@mail.ru

² m_shashkina@bk.ru

Аннотация

Одной из приоритетных задач, стоящих перед системой отечественного образования на современном этапе развития, является вхождение в десятку ведущих стран мира по качеству образования. Ключевая роль в решении обозначенной задачи принадлежит педагогическим кадрам. Современные образовательные реалии таковы, что учитель, в том числе и учитель математики, должен быть готов к постоянному самосовершенствованию, самообразованию в области профессиональной деятельности. Изменения в содержательном, технологическом, оценочном компонентах образовательного процесса требуют от учителя обновления и актуализации методики обучения предмету, что может вызывать определенные затруднения. Цель исследования состоит в определении перечня методических затруднений учителей математики и причин их возникновения на основе диагностики методических компетенций. В процессе исследования выделен ряд методических компетенций учителя математики – составляемых его профессиональной компетентности: способность проектировать результаты обучения математике в соответствии с действующими образовательными стандартами, разрабатывать содержание обучения математике, ориентированное на достижение образовательных результатов различными категориями обучающихся, осуществлять проектирование учебно-познавательной деятельности обучающихся в процессе обучения математике в соответствии с современными требованиями и на основе вариативных форм ее организации, объективно оценивать образовательные результаты математической подготовки обучающихся. Проведена диагностика уровня сформированности этих компетенций посредством диагностической работы, самооценки и экспертной оценки деятельности учителя. Выявлен ряд методических затруднений, которые учителя испытывают при реализации процесса обучения математике в современных условиях. Установлены возможные причины выявленных затруднений и обозначены некоторые рекомендации по их устранению.

Ключевые слова: методические компетенции, учителя математики, профессиональные затруднения учителя, математическая подготовка обучающихся

Источник финансирования: Исследование выполнено по гранту Красноярского краевого фонда науки, проект № 2021020207177 «Учебно-консультационное сопровождение молодых учителей математики по преодолению профессиональных дефицитов».

Для цитирования: Тумашева О. В., Шашкина М. Б. Методические затруднения учителей математики в современной школе // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. Вып. 6 (46). С. 28–38. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-6-28-38>

Original article

METHODICAL DIFFICULTIES OF MATHEMATICS TEACHERS IN MODERN SCHOOL

Olga V. Tumasheva¹, Mariya B. Shashkina²^{1,2} Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev, Krasnoyarsk, Russian Federation¹ olvitu@mail.ru² m_shashkina@bk.ru**Abstract**

Modern educational realities are such that the teacher must be ready for constant self-improvement, self-education in the field of professional activity. Changes in the content, technological, evaluative components of the educational process require the teacher to update and refresh the methodology of teaching the subject, which can cause certain difficulties. The purpose of the study is to determine the list of methodological difficulties for mathematics teachers and their causes based on the diagnosis of methodological competencies. To achieve this goal, both theoretical and empirical research methods were used. In the course of the research carried out by the authors, a number of methodological competencies of a mathematics teacher were identified – components of his professional competence: he is able to design the results of teaching mathematics in accordance with the current educational standards; is able to design the content of teaching mathematics, focused on the achievement of educational results by various categories of students; is able to design educational and cognitive activities of students in the process of teaching mathematics in accordance with modern requirements and on the basis of variable forms of its organization; is able to objectively assess the educational results of students' mathematical training. The level of formation of these competencies was diagnosed through diagnostic work, self-assessment and expert assessment of the teacher's activities. A number of methodological difficulties that teachers experience in the implementation of the process of teaching mathematics in modern conditions were identified. Possible reasons for the identified difficulties are identified and some recommendations for their elimination are indicated.

Keywords: *methodological competencies, mathematics teachers, professional difficulties of teachers, mathematical training of students*

For citation: Tumasheva O. V., Shashkina M. B. Methodical difficulties of mathematics teachers in modern school [Metodicheskiye zatrudneniya uchiteley matematiki v sovremennoy shkole]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 6 (46), pp. 28–38. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-6-28-38>

Система отечественного школьного образования в настоящее время переживает состояние кризиса. Эксперты и общественность считают, что школа на сегодняшний день не обеспечивает в полной мере условия для развития интеллектуального, эмоционального, социального потенциала каждого обучающегося. Их претензии не безосновательны. Как показывает анализ реальной школьной практики, большинство российских школ до сих пор придерживаются устаревших подходов к организации образовательного процесса, многие изменения остаются на уровне деклараций, не имеющих практического подтверждения. Успешная еще полвека назад система образования не вписывается в современную картину мира, не способна обеспечить решение новых задач, стоящих сегодня перед школой. Необходимо внедрение в школьную практику новых моделей образования [1–3]. Ключевая роль в этом процессе принадлежит педагогу [4, 5]. Современный учитель должен быть открыт к инновациям, готов к саморазвитию и самосовершенствованию, способен гибко реагировать на требования времени, быстро адаптироваться к новой образовательной ситуации [6].

В то же время проведенное эмпирическое исследование показало, что не все учителя в достаточной мере готовы к самоизменению. Значительная часть учителей испытывает дискомфорт из-за необходимости решать новые профессиональные задачи. Во многом дискомфорт вызван нехваткой знаний (как в предметной области, так и в области методики обучения дисциплинам) и способов деятельности. Выявление несоответствия между тем, что есть, и тем, что требуется, позволяет чет-

ко сформулировать существующие проблемы профессиональной деятельности. Обозначение профессиональных затруднений учителей позволяет определить их причины и пути устранения.

Профессиональные затруднения учителей, в том числе и учителей математики, в последнее время находятся в фокусе внимания многих исследователей [7–11]. Сравнительный анализ дидактических затруднений российских и зарубежных педагогов выполнен О. В. Коршуновой, О. Г. Селивановой [12]. Авторами выделены группы затруднений, характерных для отечественных и зарубежных учителей без учета специфики предметной области. Осталась неизученной их этимология и пути преодоления. Среди профессиональных затруднений особое место занимают затруднения в области методики обучения предмету (методические затруднения), что обусловлено их негативным влиянием на качество образования – с одной стороны. С другой – определение профессиональных дефицитов позволяет обозначить точки профессионального роста конкретного учителя. Для получения объективной картины в учреждениях общего образования г. Красноярск и Красноярского края было проведено самостоятельное исследование, предметом которого стали методические затруднения учителей математики.

Целью данной статьи является определение перечня методических затруднений учителей математики и причин их возникновения на основе диагностики методических компетенций.

В соответствии с поставленной целью в качестве основных методов исследования были использованы теоретические (анализ научной литературы по проблеме исследования, систематизация и обобщение результатов научного поиска) и эмпирические (интервьюирование, открытое наблюдение за процессом и результатом профессиональной деятельности, тестирование, самооценка, анализ и интерпретация результатов) методы исследования.

Обзор публикаций по проблеме исследования показал, что методические затруднения учителей математики проявляются при реализации основных компонентов образовательного процесса: целевой, содержательный, процессуальный, оценочно-коррекционный [13–15], что позволило осуществить системный мониторинг, не ограничиваясь точечным перечислением существующих проблем. В работе С. В. Алексеева, С. А. Боголепова методическая компетентность учителя структурируется по четырем составляющим компетенциям: вопросная (умение задавать учителем и модерировать «умные» вопросы со стороны обучающихся); средовая (умение организовать «умную» образовательную среду, создающую условия для достижения планируемых образовательных результатов); цифровая (умение определять и использовать оптимальные цифровые технологии в организации образовательного процесса предметного образования) и научная (умение использовать в образовательной практике результаты последних научно-исследовательских работ) [16, с. 11]. Т. А. Жданко, С. В. Гершпигель, А. В. Гуринович, М. М. Михайлова понимают методическую компетенцию учителя как «систему сформированных теоретических знаний в области методики преподавания и комплексных методических умений, обеспечивающих осуществление основных педагогических функций учителя: конструктивно-планирующей, организаторской и контролирующей, которые выделяются нами в качестве ведущих для учителя» [17]. Авторы проводят ее уровневую оценку среди учителей начальных классов на основе специальных диагностических заданий. Э. Ф. Насырова, А. А. Данилов рассматривают информационно-методическую компетенцию педагога, подчеркивая значение информационной составляющей профессионального мастерства современного учителя. Авторы характеризуют ее как «способность и готовность к целенаправленной планомерной деятельности учителя, включающей создание и применение эффективных средств и методов обучения посредством осуществления информационных процессов (хранения, передачи, обработки)» [18, с. 96].

На основе анализа научно-методических подходов к описанию методических компетенций в качестве комплекса диагностируемых методических компетенций были выделены следующие: способен проектировать результаты обучения математике в соответствии с действующими образовательными стандартами (МК-1); способен проектировать содержание обучения математике, ориен-

тированное на достижение образовательных результатов различными категориями обучающихся (МК-2); способен осуществлять проектирование учебно-познавательной деятельности обучающихся в процессе обучения математике в соответствии с современными требованиями и на основе вариативных форм ее организации (МК-3); способен объективно оценивать образовательные результаты математической подготовки обучающихся (МК-4).

Содержательные характеристики выделенных компетенций стали базовым контентом диагностического инструментария. Для диагностики владения указанными компетенциями и определения возникающими при их демонстрации затруднений были разработаны контрольно-измерительные материалы. При разработке тестовых заданий акценты были смещены в пользу практических действий, что согласуется с точкой зрения Е. Н. Геворкян, А. Н. Иоффе, М. М. Шалашовой [19], поскольку в таком формате позволяют не только зафиксировать имеющиеся затруднения и их причины, но и обеспечивают постэффект диагностики – мотивацию саморазвития. Учителям предлагалось выполнить диагностическую работу, состоящую из 8 заданий, каждая компетенция оценивалась с помощью двух заданий. Фрагмент спецификации контрольно-измерительных материалов представлен в табл. 1.

Таблица 1

Спецификация контрольно-измерительных материалов оценки методических компетенций учителя (фрагмент)

Диагностируемая компетенция	Составляющие знания, умения и способы деятельности	Количество заданий	Оценка в баллах
МК-1	знает требования образовательных стандартов к результатам обучения математике; умеет определять предметные и метапредметные результаты обучения математике; моделировать цели и задачи учебного занятия (темы, раздела), ориентированного на достижение актуальных образовательных результатов обучающихся по математике, «увязывая» их с индивидуальным образовательными потребностями обучающихся; владеет технологией проектирования учебной ситуации, решение которой позволит обучающимся самостоятельно или с частичной помощью учителя сформулировать цели и задачи учебно-познавательной деятельности	2	4
МК-2	знает требования к содержанию обучения математике, ориентированному на достижение образовательных результатов различными категориями обучающихся; умеет осуществлять выбор и корректировку содержания, ориентированного на достижение определенных образовательных результатов обучающихся и удовлетворение их индивидуальных образовательных потребностей; встраивать метапредметный контекст в содержание предметной области; владеет технологией проектирования системы заданий по определенной теме школьного курса математики, ориентированной на достижение образовательных результатов различными категориями обучающихся	2	4

Приведем примеры заданий на оценку компетенции МК-2.

Пример 1. Не меняя предметную составляющую, *измените формулировку* предложенного задания, ориентируясь на обучающегося-инофона: «Запишите последовательность своих действий,

которые необходимо выполнить, чтобы найти длину проселочной дороги, если $\frac{4}{9}$ ее составляют 36 км».

Пример 2. Предложите задание по теме «Квадратные уравнения», ориентированное на формирование умения строить и исследовать математические модели у обучающихся, проявляющих интерес к биологии.

Каждое задание оценивалось 0, 1 или 2 баллами в соответствии с критериями оценивания. Критерии оценивания заданий приведены в табл. 2.

Таблица 2

<i>Критерии оценивания заданий</i>	
Содержание критерия	Балл
Предложено: а) задание по заданной предметной теме; б) задание, удовлетворяющее дополнительному требованию	2
Предложено задание по заданной предметной теме ИЛИ Предложено задание, удовлетворяющее дополнительному требованию, но не отражающее предметную составляющую	1
Решение не соответствует ни одному из критериев, перечисленных выше	0
Максимальный балл	2

Важным обстоятельством при выборе методов исследования послужила позиция (с которой авторы полностью согласны), что затруднения – это субъективное состояние, которое должно быть осознаваемым [20, 21]. В соответствии с этим в качестве релевантного метода диагностики методических затруднений учителей математики был выбран метод самооценки. Учителям в процессе интервьюирования предлагалось ответить на следующие вопросы:

- С какими новыми профессиональными задачами Вам пришлось столкнуться после введения ФГОС? Решение каких из них вызвали у Вас затруднения?
- Реализация какого этапа урока вызывает у Вас затруднения? С чем это связано? Как с этим справляетесь?
- Испытываете ли Вы затруднения при моделировании целей и результатов урока?
- Трудно ли Вам подвести обучающихся к формулировке целей?
- Удастся ли Вам наряду с предметными результатами добиваться и метапредметных результатов обучающихся?
- Испытываете ли Вы затруднения при отборе / самостоятельном конструировании содержания обучения в соответствии с поставленными целями урока?
- Удастся ли Вам «увязать» содержание учебного материала с образовательными потребностями обучающихся?
- Представляет ли для Вас трудность отказаться от суперпозиции в процессе обучения, передав образовательную инициативу обучающимся?
- Часто ли Вам удается на уроке организовать активную самостоятельную учебно-познавательную деятельность обучающихся? Какие методы и приемы для этого Вы используете?
- Легло ли Вам объективно оценивать образовательные результаты обучающихся?
- Оцените свою способность подбирать показатели для анализа и оценки результатов деятельности обучающихся?
- С чем Вы связываете трудности, возникающие при проектировании и реализации урока?

Объективность осознания методических затруднений учителей математики оценивалась через открытое наблюдение организуемого ими образовательного процесса в условиях реальной школьной практики. Наблюдение было организовано в соответствии с рекомендациями, сформулированными в работе [16].

В исследовании приняли участие 158 учителей математики общеобразовательных школ г. Красноярска и Красноярского края, опыт профессиональной деятельности которых превышал три года. В качестве экспертов были привлечены преподаватели математики Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева, Сибирского федерального университета, Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова, заместители директоров школ Красноярского края.

На основе информации, полученной через интервьюирование респондентов, а также сравнения самооценки их затруднений с результатами открытого наблюдения и диагностической работы были получены выводы о том, что значительная часть педагогов не осознает имеющиеся у них дефициты в области методики обучения математике (36,7 %). Это может свидетельствовать о том, что данная группа респондентов вполне довольна и своей деятельностью, и ее результатами, не видит необходимости в каком-либо развитии и совершенствовании имеющихся методических знаний и способов деятельности. Подобное обстоятельство может стать определенным барьером для их устранения и, как следствие, негативно отразится на качестве математической подготовки обучающихся общеобразовательных школ.

Проведенное исследование позволило сформировать перечень типичных для учителей региона методических затруднений:

В области МК-1:

- моделировать цели и задачи учебного занятия (темы, раздела), ориентированного на достижение актуальных образовательных результатов обучающихся по математике, «увязывая» их с индивидуальными образовательными потребностями обучающихся (82,3 %);

- проектировать учебную ситуацию, решение которой позволит обучающимся самостоятельно или с частичной помощью учителя сформулировать цели и задачи учебно-познавательной деятельности (80,4 %).

В области МК-2:

- осуществлять выбор и корректировку содержания, ориентированного на достижение определенных образовательных результатов обучающихся и удовлетворение их индивидуальных образовательных потребностей (61,4 %);

- встраивать метапредметный контекст в содержание предметной области (57 %).

В области МК-3:

- осуществлять выбор и корректировку форм и методов обучения, направленных на достижение определенных образовательных результатов обучающихся и учитывающих их индивидуальные образовательные потребности (56,3 %);

- проектировать учебное занятие на основе вариативных форм организации учебно-познавательной деятельности обучающихся (65,2 %);

- создавать оптимальные условия для активного вовлечения обучающихся в «открытие» нового знания, его усвоения, отказавшись от суперпозиции в образовательном процессе (71,5 %).

В области МК-4:

- отбирать эффективные инструменты диагностики достижения актуальных образовательных результатов обучающихся в процессе математической подготовки (57,6 %);

- объективно оценивать образовательные результаты обучающихся (55,7 %).

В процессе исследования также были определены причины возникающих затруднений, которые указали сами учителя математики (табл. 3). С их мнением вполне коррелирует позиция экспертного сообщества.

Своевременному устранению возникающих затруднений в области методики обучения математике будет способствовать их оперативная диагностика и выстраивание индивидуальных траекторий развития методических компетенций учителя.

Таблица 3

Основные причины методических затруднений учителей математики

Причины затруднений	Самооценка учителей, %	Оценка экспертов, %
Неготовность к смене образовательной парадигмы	82,9	89
Устаревшие знания в области методики обучения математике	63,2	71
Разрыв между теоретическими знаниями и реализацией результативных образовательных практик	62	73
Слабое владение современными образовательными технологиями	73,4	82
Недостаточно качественное обучение в вузе	69	67
Большая загруженность (нагрузка, отчетность и пр.)	95	91
Ситуация погружения в дистанционный (смешанный) формат обучения	87,3	84
Эмоциональное выгорание	95	96
Недостатки в работе методического объединения школы, района, города, отсутствие необходимой методической поддержки учителю	82,9	79

Результаты диагностики владения учителями отдельными методическими умениями представлены в трудах Е. А. Аешиной, Н. В. Алтыниковой, А. А. Музаева, Ю. П. Ветрова, Р. В. Каменева, В. В. Ключевой, Э. Ф. Садыкова, С. В. Слинкина, О. В. Тумашевой, М. Б. Шашкиной, Л. В. Шкериной и др. [22–28]. В данных работах методические затруднения выступали не отдельным предметом исследования, а были включены в комплексное исследование профессиональных дефицитов учителей, что не позволило детально осветить их причины и пути устранения. Но без этого невозможно разработать механизмы реальной персонифицированной помощи учителям, тем самым обеспечить повышение качества математической подготовки школьников в соответствии с требованиями времени. Результаты данного исследования согласуются с выводами перечисленных авторов и дополняют имеющийся в образовательной практике опыт устранения выявленных методических дефицитов учителей математики.

Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы. Многие учителя математики испытывают определенные затруднения в области методики обучения предмету, связанные с реализацией новых образовательных стандартов, особенностями современного поколения обучающихся и рядом других факторов. Причины выявленных методических затруднений связаны с объективными и субъективными факторами, которые следует устранить. Уровень методических компетенций учителей математики отечественной школы вызывает определенную тревогу и требует реализации конструктивных решений по исправлению сложившейся ситуации.

Развитие методических компетенций отдельного учителя может происходить на основе выстраивания персональной траектории методического роста, учитывающей индивидуальные особенности педагога, а также особенности образовательной ситуации региона.

В основном в образовательной практике имеющиеся профессиональные затруднения педагогов устраняются постфактум в том случае, если учитель признает их наличие и имеет намерение работать над их устранением [29]. На наш взгляд, в этом контексте стоит работать над предупреждением методических затруднений в процессе подготовки будущего учителя математики в вузе. Достаточно результативно можно организовать такую деятельность в период педагогической практики в школе, а также на занятиях по математическим дисциплинам и теории и методике обучения математике.

Список источников

1. Mortensen C. J., Nicholson A. M. The flipped classroom stimulates greater learning and is a modern 21st century approach to teaching today's undergraduates // Journal of Animal Science. 2015. Vol. 93, Is. 7. P. 3722–3731. doi: 10.2527/jas.2015-9087

2. O'Connor A., Seery N., Canty D. The experiential domain: Developing a model for enhancing practice in D&T education // *International Journal of Technology and Design Education*. 2018. № 28 (1). P. 85–99. doi: 10.1007/s10798-016-9378-8
3. Yoon S., Park M. Y., McMillan M. An illuminative evaluation: Student experience of flipped learning using online contents // *Journal of Problem-Based Learning*. 2017. № 4 (1). P. 47–54. doi: 10.24313/jpbl.2017.4.1.47.0
4. Niemi H. Teacher professional development in Finland: Towards a more holistic approach // *Psychology, Society and Education*. 2015. № 7 (3). P. 278–294.
5. Li Q., Zhu X., Lo L. N. K. Teacher education and teaching in China // *Teachers and Teaching*. 2019. № 25:7. P. 753–756. doi: 10.1080/13540602.2019.1693429
6. Tumasheva O. V., Shashkina M. B., Shkerina L. V., Valkova Yu. E. Elective courses for training the mathematics teachers to realise STEM approach // *Journal of Physics: Conference Series*. 2020. P. 12225. doi: 10.1088/1742-6596/1691/1/012225.
7. Виноградова А. П. Профессиональные затруднения учителей и пути их преодоления // *Известия РГПУ им. А. И. Герцена*. 2016. № 182. С. 85–92. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30274134> (дата обращения: 10.06.2022).
8. Марголис А. А. Оценка квалификации учителя: обзор и анализ лучших зарубежных практик // *Психологическая наука и образование*. 2019. Т. 24, № 1. С. 1–30. doi: 10.17759/pse.2019240101
9. Тумашева О. В., Кириллова Н. А., Михалкина Е. А. Готовность будущих учителей к реализации системно-деятельностного подхода как педагогический феномен // *Образование и наука*. 2019. Т. 21, № 5. С. 42–60. doi: 10.17853/1994-5639-2019-5-43-61
10. Delgado-Rebolledo R., Zakaryan D. Relationships Between the Knowledge of Practices in Mathematics and the Pedagogical Content Knowledge of a Mathematics Lecturer // *Int J of Sci and Math Educ*. 2020. № 18. P. 567–587. doi: 10.1007/s10763-019-09977-0
11. Want A. C., Schellings G. L. M., Mommers J. Experienced teachers dealing with issues in education: a career perspective // *Teachers and Teaching*. 2018. № 24 (7). P. 802–824. doi: 10.1080/13540602.2018.1481024
12. Коршунова О. В., Селиванова О. Г. Сравнительный анализ дидактических затруднений российских и зарубежных педагогов // *Перспективы науки и образования*. 2020. № 4 (46). С. 468–486. doi: 10.32744/pse.2020.4.33
13. Петунин О. В. Профессиональные затруднения педагога при внедрении ФГОС общего образования // *Современные проблемы науки и образования*. 2016. № 1. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=24061> (дата обращения: 10.06.2022).
14. Тумашева О. В., Шашкина М. Б., Аешина Е. А. Профессиональные дефициты учителей математики: анализ результатов регионального исследования // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2021. Т. 10, № 1 (34). С. 264–268. doi: 10.26140/anip-2021-1001-0069
15. Earnest D., Julie M., Amador J. M. Lesson planimation: prospective elementary teachers' interactions with mathematics curricula // *Journal of Mathematics Teacher Education*. 2019. Vol. 22. P. 37–68. URL: <https://doi.org/10.1007/s10857-017-9374-2> (дата обращения: 10.06.2022).
16. Алексеев С. В., Боголепов С. А. Проблемы современного понимания методической компетентности учителя // *Непрерывное образование: XXI век*. 2021. № 2 (34). С. 73–86. doi: 10.15393/j5.art.2021.6929
17. Жданко Т. А., Гершпигель С. В., Гуринович А. В., Михайлова М. М. Диагностика предметной и методической компетенций педагогов // *Современные проблемы науки и образования*. 2021. № 2. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=30576> (дата обращения: 10.06.2022).
18. Насырова Э. Ф., Данилов А. А. Информационно-методическая компетенция педагога // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2019. Т. 8, № 1 (26). С. 94–97. doi: 10.26140/anip-2019-0801-0022
19. Геворкян Е. Н., Иоффе А. Н., Шалашова М. М. Диагностика педагога: от контрольного измерения к определению дефицитов для профессионального роста // *Педагогика*. 2020. № 1. С. 74–86. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43037321> (дата обращения: 10.06.2022).
20. Sá M. J., Serpa S. Transversal Competences: Their Importance and Learning Processes by Higher Education Students // *Education Sciences*. 2018. № 8 (3). P. 126. doi: 10.3390/educsci8030126
21. Schlesinger L., Jentsch A. Theoretical and methodological challenges in measuring instructional quality in mathematics education using classroom observations // *ZDM Mathematics Education*. 2016. № 48. P. 29–40. doi: 10.1007/s11858-016-0765-0

22. Алтыникова Н. В., Дорофеев А. В., Музаев А. А., Сагитов С. Т. Управление качеством педагогического образования на основе диагностики профессиональных дефицитов учителя: теоретико-методический аспект // Психологическая наука и образование. 2022. Т. 27, № 1. С. 65–81. doi: 10.17759/pse.2022270106
23. Алтыникова Н. В., Музаев А. А. Оценка предметно-методических компетенций учителей: апробация единых федеральных оценочных материалов // Психологическая наука и образование. 2019. 24 (1). С. 31–41. doi: 10.17759 / pse.2019240102
24. Ветров Ю. П., Чернова Л. В., Дорофеева О. А., Егизарьянц М. Н., Герлах И. В. Профессиональные дефициты педагогов в области предметных компетенций (русский язык), проявляющиеся в условиях цифровой трансформации образования // Перспективы науки и образования. 2022. № 2 (56). С. 235–255. doi: 10.32744/pse.2022.2.14
25. Каменев Р. В. Профессиональные дефициты учителя технологии, анализ предметных и методических компетенций // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 3. С. 54–62. doi: 10.17513/spno.29854
26. Слинкин С. В., Садыкова Э. Ф., Ключова В. В. О результатах диагностики предметных и методических компетенций учителей химии // История и педагогика естествознания. 2019. № 2. С. 18–21. doi: 10.24411/2226-2296-2019-10202
27. Шайденов Н. А. Характеристика типичных дидактических затруднений молодых учителей // Национальная Ассоциация Ученых. 2020. № 51 (3). С. 12–14. URL: <https://national-science.ru/wp-content/uploads/2020/02/12-14-Shajdenko-N.A.-HARAKTERISTIKA-TIPICHNYH-DIDAKTICHESKIH-ZATRUDNENIJ-MOLODYH-UChITELEJ.pdf> (дата обращения 10.06.2022).
28. Шкерина Л. В. Профессиональные дефициты учителя математики и их причины // Вестник Красноярского гос. пед. ун-та им. В. П. Астафьева. 2021. № 2 (56). С. 82–92. doi: 10.25146/1995-0861-2021-56-2-274
29. Carpenter J. P., Rosenberg J. P., Dousay T. A., Romero-Hall E., Trust T., Kessler A., Phillips M., Morrison S. A., Fischer C., Krutka D. G. What should teacher educators know about technology? // Perspectives and self-assessments, Teaching and Teacher Education. 2020. Vol. 95. P. 103–124. doi: 10.1016/j.tate.2020.103124

References

1. Mortensen C. J., Nicholson A. M. The flipped classroom stimulates greater learning and is a modern 21st century approach to teaching today's undergraduates. *Journal of Animal Science*, 2015, vol. 93, issue 7, pp. 3722–3731. doi: 10.2527/jas.2015-9087
2. O'Connor A., Seery N., Canty D. The experiential domain: Developing a model for enhancing practice in D&T education. *International Journal of Technology and Design Education*, 2018, no. 28 (1), pp. 85–99. doi: 10.1007/s10798-016-9378-8
3. Yoon S., Park M. Y., McMillan M. An illuminative evaluation: Student experience of flipped learning using online contents. *Journal of Problem-Based Learning*, 2017, no. 4 (1), pp. 47–54. doi: 10.24313/jpbl.2017.4.1.47.0
4. Niemi H. Teacher professional development in Finland: Towards a more holistic approach. *Psychology, Society and Education*, 2015, no. 7(3), pp. 278–294.
5. Li Q., Zhu X. & Lo L. N. K. Teacher education and teaching in China. *Teachers and Teaching*, 2019, no. 25:7, pp. 753–756. doi: 10.1080/13540602.2019.1693429
6. Tumasheva O. V., Shashkina M. B., Shkerina L. V., Valkova Yu. E. Elective courses for training the mathematics teachers to realise STEM approach. *Journal of Physics: Conference Series*, 2020. P. 12225. doi: 10.1088/1742-6596/1691/1/012225
7. Vinogradova A. P. Professional'nye zatrudneniya uchiteley i puti ikh preodoleniya [Professional problems of teachers and the ways of overcoming them]. *Izvestiya RGPU im. A. I. Gercena – Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, 2016, vol. 182, pp. 85–92 (in Russian). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30274134> (accessed 10 June 2022).
8. Margolis A. A. Otsenka kvalifikatsii uchiteleya: obzor i analiz luchshikh zarubezhnykh praktik [Teacher performance evaluation: a review of best foreign practices]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye – Psychological Science and Education*, 2019, vol. 24, no. 1, pp. 1–30. doi: 10.17759/pse.2019240101 (in Russian).
9. Tumasheva O. V., Kirillova N. A., Mikhalkina E. A. Gotovnost' budushchikh uchiteley k realizatsii sistemno-deyatel'nostnogo podkhoda kak pedagogicheskii fenomen [The readiness of future teachers to the implementation of system-activity approach as a pedagogical phenomenon]. *Obrazovaniye i nauka – The Education and Science Journal*, 2019, vol. 21, no. 5, pp. 42–60. doi: 10.17853/1994-5639-2019-5-43-61 (in Russian).

10. Delgado-Rebolledo R., Zakaryan D. Relationships Between the Knowledge of Practices in Mathematics and the Pedagogical Content Knowledge of a Mathematics Lecturer. *Int J of Sci and Math Educ*, 2020, no. 18, pp. 567–587. doi: 10.1007/s10763-019-09977-0
11. Want A. C., Schellings G. L. M. & Mommers J. Experienced teachers dealing with issues in education: a career perspective. *Teachers and Teaching*, 2018, no. 24(7), pp. 802–824. doi: 10.1080/13540602.2018.1481024
12. Korshunova O. V., Selivanova O. G. Sravnitel'nyy analiz didakticheskikh zatrudneniy rossiyskikh i zarubezhnykh pedagogov [Comparative analysis of didactic difficulties of Russian and foreign teachers]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science & Education*, 2020, no. 4 (46), pp. 468–486. doi: 10.32744/pse.2020.4.33 (in Russian).
13. Petunin O. V. Professional'nye zatrudneniya pedagoga pri vnedrenii FGOS obshchego obrazovaniya [Teacher professional difficulties when implementing the federal state educational standards for general education]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya – Modern Problems of Science and Education*, 2016, no. 1 (in Russian). URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=24061> (accessed 10 June 2022).
14. Tumasheva O. V., Shashkina M. B., Ayoshina E. A. Professional'nye defitsity uchiteley matematiki: analiz rezul'tatov regional'nogo issledovaniya [Professional deficiencies in mathematics teachers: an analysis of regional research results]. *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya – Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, 2021, vol. 10, no. 1 (34), pp. 264–268. doi: 10.26140/anip-2021-1001-0069 (in Russian).
15. Earnest D., Julie M., Amador J. M. Lesson planimation: prospective elementary teachers' interactions with mathematics curricula. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 2019, vol. 22, pp. 37–68. URL: <https://doi.org/10.1007/s10857-017-9374-2> (accessed 10 June 2022).
16. Alekseyev S. V., Bogolepov S. A. Problemy sovremennogo ponimaniya metodicheskoy kompetentnosti uchitelya [Problems of the modern understanding of a teacher methodical competence]. *Nepreryvnoye obrazovaniye: XXI vek – Lifelong education: XXI century*, 2021, no. 2 (34), pp. 73–86. doi: 10.15393/j5.art.2021.6929 (in Russian).
17. Zhdanko T. A., Gershpigel' S. V., Gurinovich A. V., Mikhaylova M. M. Diagnostika predmetnoy i metodicheskoy kompetentsiy pedagogov [Diagnostics of subject and methodological competencies of teachers]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya – Modern Problems of Science and Education*, 2021, no. 2 (in Russian). URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=30576> (accessed 10 June 2022).
18. Nasyrova E. F., Danilov A. A. Informatsionno-metodicheskaya kompetentsiya pedagoga [Information-methodical competence of the teacher]. *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya – Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, 2019, vol. 8, no. 1 (26), pp. 94–97. doi: 10.26140/anip-2019-0801-0022 (in Russian).
19. Gevorkyan E. N., Ioffe A. N., Shalashova M. M. Diagnostika pedagoga: ot kontrol'nogo izmereniya k opredeleniyu defitsitov dlya professional'nogo rosta [Diagnostics of the teacher: from the control measurement to determining deficiencies for professional growth]. *Pedagogika*, 2020, no. 1, pp. 74–86 (in Russian). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43037321> (accessed 10 June 2022).
20. Sá M. J., Serpa S. Transversal Competences: Their Importance and Learning Processes by Higher Education Students. *Education Sciences*, 2018, no. 8 (3), pp. 126. doi: 10.3390/educsci8030126.
21. Schlesinger L., Jentsch A. Theoretical and methodological challenges in measuring instructional quality in mathematics education using classroom observations. *ZDM Mathematics Education*, 2016, no. 48, pp. 29–40. doi: 10.1007/s11858-016-0765-0
22. Altynikova N. V., Dorofeyev A. V., Muzayev A. A., Sagitov S. T. Upravleniye kachestvom pedagogicheskogo obrazovaniya na osnove diagnostiki professional'nykh defitsitov uchitelya: teoretiko-metodicheskiy aspekt [Quality Management in Pedagogical Education based on the Diagnostics of Teachers' Professional Deficits: Theoretical and Methodological Aspect]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye – Psychological Science and Education*, 2022, no. 27 (1), pp. 65–81. doi: 10.17759/pse.2022270106 (in Russian).
23. Altynikova N. V., Muzayev A. A. Otsenka predmetno-metodicheskikh kompetentsiy uchiteley: aprobatsiya edinykh federal'nykh otsenочnykh materialov [Subject and methodological competencies in teachers: testing the unified federal evaluation tools]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye – Psychological Science and Education*, 2019, no. 24 (1), pp. 31–41. doi: 10.17759/pse.2019240102 (in Russian).
24. Vetrov Yu. P., Chernova L. V., Dorofeyeva O. A., Egizar'yants M. N., Gerlakh I. V. Professional'nye defitsity pedagogov v oblasti predmetnykh kompetentsiy (russkiy yazyk), proyavlyayushchiyesya v usloviyakh tsifrovoy transformatsii obrazovaniya [Professional deficits of teachers in the field of subject competencies (Russian), manifested in the conditions of digital transformation of education].

- manifested in the conditions of digital transformation of education]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science & Education*, 2022, no. 2 (56), pp. 235–255. doi: 10.32744/pse.2022.2.14 (in Russian).
25. Kamenev R. V. Professional'nye defitsity uchitelya tekhnologii, analiz predmetnykh i metodicheskikh kompetentsiy [Professional deficiencies of teachers of technology, analysis of subject and methodical competences]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya – Modern Problems of Science and Education*, 2020, no. 3, pp. 54–62. doi: 10.17513/spno.29854 (in Russian).
26. Slinkin S. V., Sadykova E. F., Klyusova V. V. O rezul'tatakh diagnostiki predmetnykh i metodicheskikh kompetentsiy uchiteley khimii [On diagnostics results of subject and methodological competences for chemistry teachers]. *Istoriya i pedagogika estestvoznaniya – History and pedagogy of natural science*, 2019, no. 2, pp. 18–21 doi: 10.24411/2226-2296-2019-10202 (in Russian).
27. Shaydenko N. A. Kharakteristika tipichnykh didakticheskikh zatrudneniy molodykh uchiteley [Description of typical didactic difficulties of young teachers]. *Natsional'naya Assotsiatsiya Uchenykh – International scientific journal "National Association of Scientists"*, 2020, no. 51 (3), pp. 12–14 (accessed 10 June 2022). URL: <https://national-science.ru/wp-content/uploads/2020/02/12-14-Shaydenko-N.A.-HARAKTERISTIKA-TIPICHNYH-DIDAKTICHESKIH-ZATRUDNENIJ-MOLODYH-UCHITELEY.pdf> (in Russian).
28. Shkerina L. V. Professional'nye defitsity uchitelya matematiki i ikh prichiny [Professional deficits among mathematics teachers and their causes]. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V. P. Astaf'eva – Bulletin of KSPU*, 2021, no. 2 (56), pp. 82–92. doi: 10.25146/1995-0861-2021-56-2-274 (in Russian).
29. Carpenter J. P., Rosenberg J. P., Dousay T. A., Romero-Hall E., Trust T., Kessler A., Phillips M., Morrison S. A., Fischer C., Krutka D. G. What should teacher educators know about technology? Perspectives and self-assessments, *Teaching and Teacher Education*, 2020, vol. 95, pp. 103–124. doi: 10.1016/j.tate.2020.103124

Информация об авторах

Тумашева О. В., кандидат педагогических наук, доцент, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева (ул. Ады Лебедевой, 89, Красноярск, Россия, 6600049).
E-mail: olvitu@mail.ru

Шашкина М. Б., кандидат педагогических наук, доцент, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева (ул. Ады Лебедевой, 89, Красноярск, Россия, 6600049).
E-mail: m_shashkina@bk.ru

Information about the authors

Tumasheva O. V., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev (ul. Ady Lebedevoy, 82, Krasnoyarsk, Russian Federation, 660049).
E-mail: olvitu@mail.ru

Shashkina M. B., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev (ul. Ady Lebedevoy, 82, Krasnoyarsk, Russian Federation, 660049).
E-mail: m_shashkina@bk.ru

Статья поступила в редакцию 14.06.2022; принята к публикации 25.10.2022

The article was submitted 14.06.2022; accepted for publication 25.10.2022

Научная статья

УДК 37.015.3

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-6-39-48>

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЗНАКОВО-СИМВОЛИЧЕСКИХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В ПРОЦЕССЕ КОНСТРУИРОВАНИЯ И ВЫПОЛНЕНИЯ МНОГОЦЕЛЕВЫХ УЧЕБНЫХ ЗАДАНИЙ

Елена Альбертовна Жданова¹

¹ Иркутский государственный университет, Иркутск, Россия, zhdanoval@yandex.ru

Аннотация

Рассматривается проблема формирования у младших школьников метапредметных результатов, в частности универсального учебного действия моделирования, являющегося в обновленном Стандарте начального общего образования системообразующим для всех метапредметных результатов. Дана характеристика знаково-символических умений, формируемых у младших школьников. Приведены элементы учебного содержания, подлежащего моделированию в начальной школе (понятия, действия, процессы, учебные задачи), описана специфика работы по их моделированию в практической деятельности педагога. Выделены содержательные и организационно-технологические условия, при которых формирование у младших школьников знаково-символических универсальных учебных действий будет наиболее эффективно.

Ключевые слова: младший школьник, знаково-символическое моделирование, метапредметные результаты, учебное задание, универсальные учебные действия

Для цитирования: Жданова Е. А. Условия формирования у младших школьников знаково-символических универсальных учебных действий в процессе конструирования и выполнения многоцелевых учебных заданий // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. Вып. 6 (46). С. 39–48. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-6-39-48>

Original article

CONDITIONS ON FORMING UNIVERSAL SYMBOLIC LEARNING ACTIVITIES IN ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS DURING CONSTRUCTION AND PERFORMANCE OF MULTI-PURPOSE CLASS ASSIGNMENTS

Elena A. Zhdanova¹

¹ Irkutsk State University, Irkutsk, Russian Federation, zhdanoval@yandex.ru

Abstract

The problem under review is formation of metadisciplinary results in elementary school students, most notably universal learning activity of modeling, which is considered by the renewed Federal Educational Standard for the elementary general education to be the basis for all metadisciplinary results. The symbolic skills of elementary school students are given an assessment. The reference is provided for the elements of the educational subjects for elementary school (concepts, actions, processes, teaching objectives, complete assignments), as well as for their practical application by the elementary school teacher. The formation of symbolic universal learning activities in the elementary school students, as well as the action of modeling, is to be performed during the completion of the multipurpose educational assignments, which have the increased didactic and methodical potential with metadisciplinary and subject-specific components. Performance of such learning activities by elementary school students results in discipline-related results, but also will form the universal learning activities of various types. Because the symbolic activities serve as a framework for all the universal learning activities, the

assignments that pertain to the modeling activity are thus far the most impactful in the didactic sense, as their performance by the elementary school students trains the ability to plan further activities, perform them according to that plan, as well as the ability to perform all the types of logical universal learning activities. Inclusion of additional activities (testing, appraisal, communicative) will also promote formation of a broad spectrum of multidisciplinary results. The specification is provided for the organizational, technical and subject-related conditions that boost efficiency of the formation of the universal learning activities in the elementary school students.

Keywords: *elementary school student, symbolic modeling, metadisciplinary results, class assignment, universal learning activities*

For citation: Zhdanova E. A. Conditions on forming universal symbolic learning activities in elementary school students during construction and performance of multi-purpose class assignments [Usloviya formirovaniya u mladshikh shkol'nikov znakov-simvolicheskikh universal'nykh uchebnykh deystviy v protsesse konstruirovaniya i vypolneniya mnogotsel'nykh uchebnykh zadaniy]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 6 (46), pp. 39–48. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-6-39-48>

В связи с введением ФГОС НОО второго поколения и обновленного Стандарта 2021 г. одной из важнейших задач начального образования является достижение младшими школьниками планируемых результатов ООП НОО (предметных, метапредметных и личностных) [1; 2]. Предметные результаты при этом приобретают характер базового средства для достижения младшими школьниками метапредметных результатов.

Вследствие этого к учебному заданию в современных условиях предъявляются особые требования, ведь именно с помощью учебных заданий учитель формирует у учащихся метапредметные результаты, выраженные универсальными учебными действиями (УУД). Эффективно решать такую задачу возможно с использованием учебных заданий, которые имеют для этого достаточный дидактический потенциал, а именно многоцелевых учебных заданий, сконструированных таким образом, что позволяют формировать не только предметные результаты, но и УУД разных блоков и групп [3; 4].

Обновленный Стандарт НОО 2021 г. отводит знаково-символическим универсальным учебным действиям особую роль: они являются системообразующими для всех метапредметных результатов [2]. Как универсальные знаково-символические действия представлены двумя умениями: 1) моделирование – преобразование объекта из чувственной формы в модель, где выделены существенные характеристики объекта; 2) преобразование модели с целью выявления общих законов, определяющих данную предметную область [1, с. 30].

Формирование у младших школьников УУД, связанных со знаково-символическим моделированием, является перспективным направлением работы учителя в связи с тем, что позволяет формировать целый комплекс УУД различных блоков и групп [4], так как действие моделирования является системообразующим для всех УУД [5] и выступает универсальным средством обучения, а также одним из критериев для выявления уровня функциональной грамотности обучающихся [6].

Однако учитель начальных классов не всегда готов к обучению младших школьников моделированию и формированию у них знаково-символических умений. Данная ситуация вполне закономерна, так как моделирование в системе вузовского образования не рассматривается в качестве отдельного вида деятельности, поэтому не становится предметом специального формирования. Отдельной дисциплины, в рамках изучения которой студенты учились бы моделированию, в учебном плане нет, а в процессе изучения предметных методик, содержание которых в большей степени подходит для формирования знаково-символических действий, на это не хватает времени. Результатом является то, школьные учителя, не имея достаточной подготовки в этом вопросе, испытывают существенные трудности в систематическом использовании моделирования как метода обучения, затрудняются в выборе средств представления информации с помощью моделей.

В начальной школе, как правило, осуществляется моделирование: 1) объектов; 2) процессов (алгоритмов действий); 3) учебных задач и решенных учебных задач; 4) способов действий [4].

Одним из условий грамотной организации моделирования на уроке является использование структуры деятельности моделирования, изученной в исследованиях Н. Г. Салминой [7], включающей: предварительный анализ материала, подлежащего моделированию; перевод материала на язык символики (кодирование); работа с моделью (ее преобразование, установление связей и отношений между элементами модели); проверка правильности построения модели. В целом организация работы по обучению учащихся моделированию строится на основе описанных выше этапов. Однако моделирование различных элементов учебного содержания имеет свою специфику, на которой остановимся подробнее.

Моделирование *объектов*, как самый простой вид моделирования, как правило, не вызывает особых затруднений. Однако в процессе этой работы следует учитывать, что знаково-символическая модель должна отражать существенные признаки объекта, поэтому для моделирования пригодно не любое условное обозначение. Например, при моделировании понятия «слово» в учебниках часто используют традиционное условное обозначение – прямоугольник. Но данное изображение нельзя считать настоящей моделью, так как в нем не зафиксированы существенные признаки понятия. В «Букваре» В. В. Репкина для обозначения понятия «слово» используется другая модель – прямоугольники с одной, двумя и тремя линиями внутри. Это небольшое дополнение отражает основной признак слова – его номинативную функцию (называет предмет, действие или признак) и превращает данное условное обозначение понятия в полноценную модель.

В связи с этим остановимся на важном содержательном условии использования моделирования объектов, которое заключается в том, что учителю нужно уметь анализировать используемые в начальной школе условные обозначения понятий с точки зрения наличия или отсутствия в них отражения существенных признаков, отдавать предпочтение тем УМК, в учебниках которых содержатся модели понятий, соответствующие этому требованию. Кроме того, анализ учебников (например, «Букварей» и «Азбук») различных УМК позволит учителю актуализировать знания признаков лингвистических понятий (звук речи, гласный звук, согласный звук, согласный звонкий (глухой), твердый (мягкий), предложение и др.), что, безусловно, положительно скажется на эффективности формирования данных понятий у первоклассников.

Полноценный анализ готовых моделей дает учителю возможность редактирования, улучшения условных обозначений, дополнения их деталями, отражающими существенные признаки понятия, выбора для этого подходящих знаково-символических средств, все это способствует более эффективному формированию умения моделировать объекты, создавать для научных понятий модели, соответствующие всем требованиям.

Моделирование *процессов (алгоритмов)* широко используется в начальной школе и способствует более осознанному усвоению младшими школьниками умственных действий и действий по формированию понятий (в первую очередь распознавания). В связи с этим важным условием эффективной организации процесса моделирования алгоритмов младшими школьниками является способность самого учителя моделировать процессы и алгоритмы разного предметного содержания.

Анализ учебников для начальной школы позволяет сделать вывод, что алгоритмы представлены в них в словесной форме (в виде памяток), знаково-символических моделей процессов и алгоритмов крайне мало. Данное положение требует от учителя не только умения анализировать представленные в учебниках памятки с точки зрения наличия всех шагов алгоритма, правильности и рациональности их последовательности, но и умения редактировать готовые алгоритмы до вариантов, соответствующих всем требованиям (наличие ориентировочной, исполнительской и контрольной частей алгоритма, наличие всех необходимых шагов, их правильная и рациональная последова-

тельность, грамотная формулировка каждого шага алгоритма), а также умения переводить словесный алгоритм в модель, выбирая при этом адекватные знаково-символические средства для обозначения объектов и взаимосвязей между ними.

Умение анализировать и редактировать готовые алгоритмы процессов выступает необходимым условием готовности учителя к самостоятельной разработке алгоритмов. В качестве материала для этой работы следует выбирать компоненты различного предметного содержания для начальной школы:

1) алгоритмы распознавания понятий (морфемы (корень слова, окончание, приставка, суффикс), части речи (имя существительное, имя прилагательное, глагол), члены предложения (подлежащее, сказуемое, дополнение, определение, обстоятельство), геометрические фигуры (прямая, луч, отрезок, треугольник, квадрат, прямоугольник), жанры художественных произведений (рассказ, сказка, басня, лирическое стихотворение, эпическое стихотворение, малые фольклорные жанры), изобразительно-выразительные языковые средства (эпитет, сравнение, метафора, олицетворение));

2) алгоритмы действий (орфографических (правописание безударной гласной в корне слова, проверяемой ударением, правописание парных согласных в корне слова, правописание безударных гласных в окончаниях различных частей речи, правописание безударных гласных в приставках, правописание прописной буквы в именах собственных и др.), языковых разборов (фонетического, фонетико-графического, фонетико-орфографического, морфемного, морфологического (имени существительного, имени прилагательного, глагола), синтаксического разбора простого распространенного предложения со всеми видами второстепенных членов), арифметических (письменных приемов сложения, вычитания, умножения и деления)) и др.;

3) алгоритмы процессов (решения составной арифметической задачи на движение, составления характеристики героя литературного произведения и др.).

Для моделирования алгоритмов распознавания понятий учителю важно знать признаки моделируемых понятий, уметь дифференцировать существенные и несущественные признаки, выделять признаки понятия, на основании которых будет строиться алгоритм распознавания данного понятия. Обычно алгоритм распознавания понятия включает анализ объекта с точки зрения наличия у него наиболее существенных признаков, на основании которых объект относится к тому или иному понятию. Например, для понятий основных частей речи, изучаемых в начальной школе (имя существительное, имя прилагательное, глагол), такими признаками будут: 1) номинативная функция слова (что называет – предмет, признак или действие); 2) на какие вопросы отвечает слово. При этом первый признак является смысловым, а второй – формальным; в алгоритм распознавания части речи необходимо включить оба эти признака.

Иногда существенный признак изучаемого понятия не наблюдается в процессе его изучения с младшими школьниками и не включается в алгоритм распознавания в связи с особенностями расположения учебного материала. Например, для понятий «одушевленное имя существительное» и «неодушевленное имя существительное» самым существенным является грамматический признак – совпадение форм именительного и винительного падежей во множественном числе у неодушевленных имен существительных и форм родительного и винительного падежей во множественном числе у одушевленных имен существительных. Однако в процессе формирования данных понятий пронаблюдать этот признак невозможно, как и включить его в алгоритм распознавания понятия, так как понятие «падеж имени существительного» еще не изучалось. В связи с этим алгоритм распознавания строится на основании единственного признака, который является формальным, – вопроса, на который отвечает имя существительное (если отвечает на вопрос *кто* – одушевленное, если отвечает на вопрос *что* – неодушевленное).

Таким образом, для полноценного моделирования алгоритмов распознавания понятий учитель должен на достаточном уровне владеть лингвистическими, дидактическими, психологическими и методическими знаниями, связанными с процессом формирования понятий у младших школьников.

Первоначально составляется словесный алгоритм распознавания понятия. Эту работу необходимо выполнять до непосредственного моделирования. При составлении словесного алгоритма нужно учитывать некоторые важные моменты, которые являются, по сути, критериями контроля и оценки качества составленных алгоритмов: 1) в алгоритме распознавания понятия должно быть три части, которые можно соотнести с частями структуры действия (ориентировочная, исполнительская, контрольная); 2) наличие всех необходимых шагов алгоритма; 3) правильная и рациональная последовательность шагов. Кроме того, в качестве критериев выступают методическая грамотность алгоритма и грамотность речевого оформления (отсутствие речевых ошибок, связность речевого высказывания и т. п.).

После того как составлен словесный алгоритм распознавания понятия, соответствующий всем требованиям, его необходимо перевести на знаково-символический язык. При этом особое внимание следует обращать на выбор знаково-символических средств для обозначения шагов алгоритма, выбирая из множества вариантов самые информативные, понятные и удобные. Некоторые знаково-символические средства можно использовать для обозначения шагов в разных алгоритмах. В большей степени это касается моделирования ориентировочной и контрольной частей алгоритмов, например, «читаю (произношу) слово (словосочетание, предложение)» – ориентировочная часть многих алгоритмов распознавания лингвистических понятий, этот шаг удобно обозначать значком «раскрытая книга». Еще один шаг – «проверяю по словарю» – контрольная часть многих алгоритмов – также может быть обозначена значком книги с буквой «с» на обложке.

Работа по моделированию *действий* в начальной школе (орфографических, арифметических, языковых разборов и др.) позволяет учителю формировать данный компонент содержания образования на качественно более высоком уровне. Участвуя в разработке модели структуры и последовательности выполнения действия, младший школьник осознанно усваивает алгоритм его выполнения, при этом значительно сокращается количество ошибок при выполнении действия, структура действия становится материализованной, действие быстрее переходит в свернутую форму. Кроме того, такая работа позволяет формировать различные универсальные учебные действия: логические, планирование и др.

Работа по моделированию действий осуществляется в начальной школе по аналогии с моделированием алгоритмов распознавания понятий на основе анализа структуры действия. Однако в процессе моделирования действий часто появляется возможность углубленно поработать над планированием как важной операцией при моделировании. Для реализации данной задачи материал для моделирования следует подбирать таким образом, чтобы помимо *правильности* работал еще один критерий порядка расположения шагов алгоритма – *рациональность*, выражающийся в том, что при наличии правильных вариантов последовательности выполнения какого-либо действия один из этих вариантов является наиболее рациональным (удобным, целесообразным, менее затратным в плане ресурсов и т. п.). Так, при составлении словесного алгоритма выполнения морфологического анализа имени существительного возникают варианты порядка определения неизменяемых категорий этой части речи (одушевленное/неодушевленное, собственное/нарицательное, тип склонения, род). Анализ алгоритмов (памяток) для данного вида разбора из учебников различных УМК показывает, что категории «одушевленное/неодушевленное» и «собственное/нарицательное» определяются первоначально (так считают авторы учебников, руководствуясь, по-видимому, сложившейся традицией), а вот последовательности определения категориальных значений рода и типа склонения особого внимания не придается (в некоторых учебниках предлагается сначала определять тип склонения, а потом род, в некоторых – наоборот). В связи с этим возникает необходимость выяснить, какая последовательность в данном случае будет являться рациональной. У учителя появляется возможность организовать учебную дискуссию, в ходе которой будет выяснено, что правильными будут оба варианта, а вот рациональным будет являться вариант, при котором первоначально

определяется род, а после этого тип склонения имени существительного, так как для определения типа склонения нужно определить род. Таким образом, в процессе моделирования алгоритмов выполнения действий обучающиеся могут потренироваться в планировании деятельности (УУД планирования), а также совершенствовать коммуникативные УУД в ходе дискуссии (учиться формулировать в виде речевых высказываний различные точки зрения, аргументировать их, убеждаться в объективной возможности существования различных точек зрения, вариантов (причем все из них оказывались правильными) и выбирать из ряда правильных вариантов самый рациональный).

Для перевода словесных алгоритмов выполнения действий на знаково-символический язык, как и при моделировании алгоритмов распознавания понятий, важным является выбор подходящих знаково-символических средств.

В качестве примера моделирования действия в начальной школе приведем модель алгоритма орфографического действия по обнаружению безударной гласной в корне слова (рис. 1).

Работа по моделированию *способов действий* в начальной школе осуществляется аналогично той, что проводится в связи с моделированием объектов, алгоритмов действий и процессов, однако в отличие от моделирования указанного содержания, позволяет формировать у обучающихся очень важное знаково-символическое умение, связанное с включением нескольких моделей выполнения действия в единую систему (преобразование модели), то есть умение емко моделировать способы осуществления одного и того же действия.

В этой связи важным содержательным условием успешного формирования знаково-символического моделирования является знание учителя о различных способах действий, формируемых у младших школьников в учебной деятельности. Например, различные *способы осуществления орфографического действия по правописанию орфограмм*: для проверки безударной гласной в корне слова – по словарю, через подбор проверочного слова при помощи изменения формы слова, через подбор проверочного слова при помощи однокоренного слова (рис. 2); для проверки безударных падежных окончаний имен существительных – по таблице падежных окончаний, через подбор проверочного слова того же склонения, в том же падеже, с ударным окончанием; *способы определения типа спряжения глагола* (по неопределенной форме глагола, по окончанию глагола в 3-м лице множественного числа); *способы обозначения твердости и мягкости согласных на письме* (при помощи гласных букв-показателей твердости/мягкости, при помощи мягкого знака (его наличия или отсутствия)); *способы обозначения звука [j] на письме* (при помощи буквы Й, при помощи букв Е, Ё, Ю, Я,

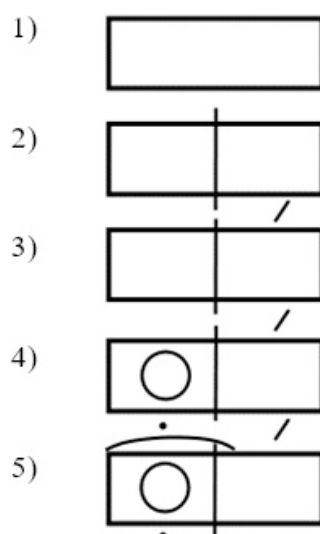


Рис. 1. Модель алгоритма орфографического действия по обнаружению безударной гласной в корне слова

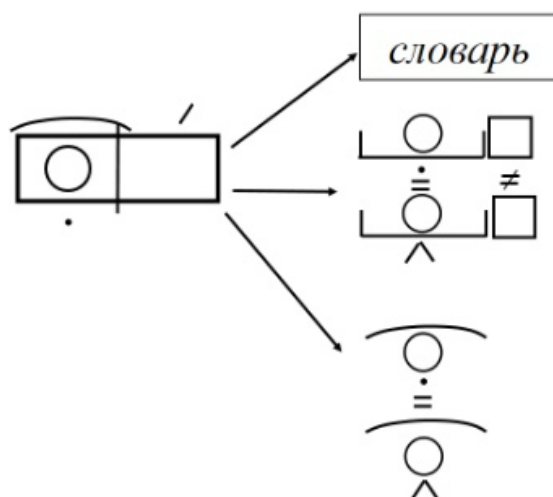


Рис. 2. Модель способа проверки безударной гласной в корне слова

при помощи сочетания букв ЫИ, ЫЕ, ЫЁ, ЫЮ, ЫЯ или сочетания букв ЪЕ, ЪЁ, ЪЮ, ЪЯ); *способы выполнения различных арифметических приемов* (по таблице, устно, письменно); *способы решения текстовых составных арифметических задач* (по действиям с пояснениями, по действиям с вопросами, по действиям без пояснений, выражением); *методы решения текстовых арифметических задач* (арифметический, алгебраический, графический и др.); *способы выполнения краткой записи текстовой арифметической задачи* (опорные слова, рисунок, таблица, схема, чертеж, граф и т. д.); *способы разметки деталей* (по трафарету, по шаблону, «на глаз», через копирку, при помощи измерительных инструментов) и др.

Особое внимание, по нашему мнению, учителю следует обратить на моделирование *учебных задач и решенных учебных задач*. Интерес к моделированию этих элементов учебного содержания обусловлен тем, что в практике школьного обучения формирование у младших школьников действий, связанных с целеполаганием, до сих пор является серьезной проблемой. Между тем целеполагание является важнейшим структурным компонентом учебной деятельности, умение выделять и формулировать познавательную цель – один из показателей субъектности младшего школьника. И если технологии обучения целеполаганию в настоящее время использует все большее количество учителей, то моделирование учебных задач и решенных учебных задач осуществляется лишь единицами, преимущественно учителями, работающими по системе Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова.

Следует сказать, что моделирование учебной задачи и решенной учебной задачи на уроке в начальной школе чрезвычайно полезно для младших школьников: во-первых, оно позволяет сделать процесс выделения и формулирования познавательной цели максимально осознанным, так как в процессе моделирования у учащихся появляется возможность наглядно изобразить то, что подлежит усвоению [8], увидеть взаимосвязи нового содержания с ранее изученным, исключается возможность репродуктивного воспроизведения учебной задачи учащимися; во-вторых, моделирование учебной задачи и решенной учебной задачи, как и любое другое качественное моделирование, развивает абстрактное и словесно-логическое мышление; в-третьих, в процессе такой работы взаимосвязанно формируются многие другие универсальные учебные действия; в-четвертых, моделирование позволяет организовать этап постановки целей и задач урока интересно, активизирует познавательную деятельность учащихся [9], при этом формируется внутренняя учебная мотивация; в-пятых, моделирование позволяет формировать контроль процесса, а не только результата [10, 11], и, наконец, в процессе моделирования устанавливаются взаимосвязи с уже изученными темами, сформированными предметами усвоения, новый предмет усвоения вписывается в систему уже

имеющихся знаний, что позволяет структурировать знания (а это самое сложное в реализации УУД в начальной школе) и формировать у младших школьников систему знаний.

Возможность для моделирования учебной задачи и решенной учебной задачи есть на каждом уроке усвоения (на котором формируется новый предмет усвоения). При этом учителю важно рассматривать не отдельные предметы усвоения, а целые темы или разделы для того, чтобы проследить системность формирования знаний, наглядно увидеть, как один и тот же элемент знания сначала выступает в качестве предмета усвоения, затем в качестве средства усвоения новых знаний и соответственно этому занимает свое место в модели учебной задачи и в модели системы предметов усвоения. В качестве примера модели системы предметов усвоения приведем модель по теме «Множество. Операции над множествами» (рис. 3).

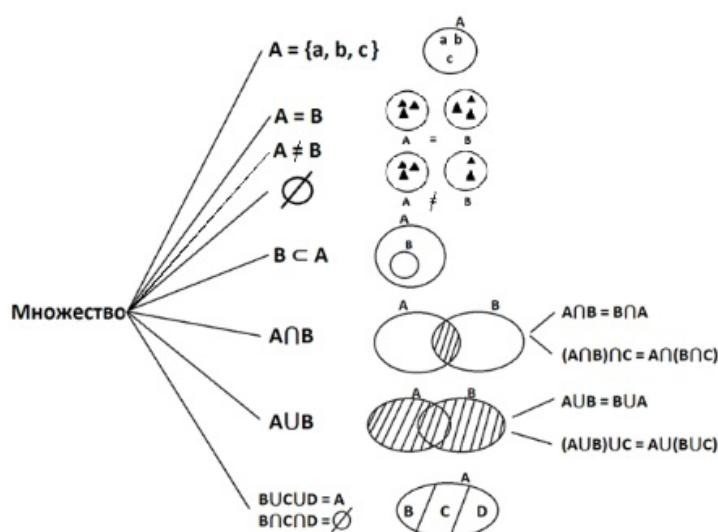


Рис. 3. Модель системы предметов усвоения по теме «Множество. Операции над множествами»

Работу по моделированию учебных задач и решенных учебных задач учитель организует поэтапно. Первоначально необходимо проанализировать учебное содержание, выделить основной предмет усвоения урока, осуществить его анализ. Здесь же важно выяснить, какие предметы усвоения составляют в данном случае область знания и когда они изучались по данному учебнику.

После этого следует разработать содержание нескольких технологических процедур урока: «создание ситуации успеха», технологической процедуры, используемой на уроке с целью актуализации средств усвоения и создания положительной учебной мотивации; «введение учебно-практической задачи», технологической процедуры, на которой школьники обнаруживают дефицит знаний и осуществляется содержательная рефлексия – выделяется область знания и область незнания; «формулирование учебной задачи», технологическая процедура, в процессе осуществления которой происходит словесное формулирование учебной задачи – чему нужно научиться на уроке.

Далее необходимо продумать организацию работы по моделированию учебной задачи на уроке (преимущественно в групповой работе). При этом важно учитывать необходимость выделения в совместной деятельности критериев контроля и оценки моделей учебных задач и решенных учебных задач. Помимо критериев, относящихся ко всем остальным видам моделей (эти критерии были выделены ранее), модель учебной задачи должна включать и область знания, и область незнания. Заключительным этапом работы по моделированию учебной задачи будет являться фронтальный анализ предложенных группами моделей, их доработка и коррекция.

Итак, для организации эффективного процесса обучения младших школьников знаково-символическому моделированию необходимо выполнение следующих содержательных и организацион-

но-технологических условий: организация работы с учетом этапов процесса моделирования, использование моделей, в которых отражены существенные признаки моделируемого объекта, готовность учителя к моделированию алгоритмов процессов с учетом особенностей учебного содержания, использование в работе критериев для контроля и оценки разработанных алгоритмов (правильность, рациональность, структура и др.), способность учителя к разработке системы учебных задач в процессе изучения темы или раздела учебного содержания.

Список источников

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / под ред. А. А. Казаковой. М.: Просвещение, 2012. 21 с.
2. Федеральные государственные образовательные стандарты начального и основного общего образования. М.: Вако, 2022. 180 с.
3. Жданова Е. А. Учебное задание в начальной школе: дидактический потенциал // Человек и образование. 2020. № 4. С. 93–98.
4. Жданова Е. А. Дидактический потенциал многоцелевых учебных заданий на знаково-символическое моделирование в начальной школе // Начальная школа. 2021. № 12. С. 17–22.
5. Миндзаева Э. В. Развитие универсальных учебных действий в курсе информатики 5–6 кл: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2009.
6. Сверчкова Ю. А. Знаково-символическое моделирование учебной информации как средство формирования функциональной грамотности школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2009.
7. Салмина Н. Г. Знак и символ в обучении. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. 288 с.
8. Клепинина З. А. Моделирование в системе универсальных учебных действий // Начальная школа. 2012. № 1. С. 26–29.
9. Давыдов В. В., Варданян А. У. Учебная деятельность и моделирование. Ереван: Луйс, 1982. 220 с.
10. Данилова Н. Ю. Обучение студентов – будущих педагогов использованию метода моделирования в лингвистическом образовании младших школьников // Образование как фактор развития интеллектуально-нравственного потенциала личности и современного общества: материалы IX Международной научной конференции. СПб., 2019. С. 40–44.
11. Фаустова Н. П., Меркулова Т. В. Формирование универсального учебного действия моделирования при обучении младших школьников решению арифметических задач // Гносеологические основы образования: международный сб. науч. тр., посвященный профессору С. П. Баранову. Елец: Елецкий гос. ун-т им. И. А. Бунина, 2015. С. 345–348.

References

1. *Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya* [Federal state educational standard of elementary school education]. Ed. A. A. Kazakova. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 2012. 21 p. (in Russian).
2. *Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty nachal'nogo i osnovnogo obshchego obrazovaniya* [Federal state educational standard of elementary school and basic general education]. Moscow, Vako Publ., 2022. 180 p. (in Russian).
3. Zhdanova E. A. Uchebnoye zadaniye v nachal'noy shkole: didakticheskiy potentsial [Learning task in primary school: didactic potential]. *Chelovek i obrazovaniye – Man and education*, 2020, no. 4, pp. 93–98 (in Russian).
4. Zhdanova E. A. Didakticheskiy potentsial mnogotsel'nykh uchebnykh zadaniy na znakovo-simvolicheskoye modelirovaniye v nachal'noy shkole [Didactic potential of multi-purpose educational tasks for sign-symbolic modeling in elementary school]. *Nachal'naya shkola*, 2021, no. 12, pp. 17–22 (in Russian).
5. Mindzayeva E. V. *Razvitiye universal'nykh uchebnykh deystviy v kurse informatiki 5–6 klass. Avtoref. dis. kand. ped. nauk* [Development of universal learning activities in the course of informatics 5–6 grades. Abstract of thesis ... cand. ped. sci.]. Moscow, 2009 (in Russian).
6. Sverchkova Yu. A. *Znakovo-simvolicheskoye modelirovaniye uchebnoy informatsii kak sredstvo formirovaniya funktsional'noy gramotnosti shkol'nikov. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Sign-symbolic modeling of educational information as a means of forming the functional literacy of schoolchildren. Abstract of thesis ... cand. ped. sci.]. Saint-Petersburg, 2009 (in Russian).

7. Salmina N. G. *Znak i simvol v obuchenii* [Sign and symbol in teaching]. Moscow, Moscow University Publ., 1988. 288 p. (in Russian).
8. Klepinina Z. A. Modelirovaniye v sisteme universal'nykh uchebnykh deystviy [Modeling in the system of universal learning activities]. *Nachal'naya shkola*, 2012, no. 1, pp. 26–29 (in Russian).
9. Davydov V. V., Vardanyan A. U. *Uchebnaya deyatel'nost' i modelirovaniye* [Learning activities and modeling]. Erevan, Luys Publ., 1982. 220 p. (in Russian).
10. Danilova N. Yu. Obucheniye studentov – budushchikh pedagogov ispol'zovaniyu metoda modelirovaniya v lingvisticheskom obrazovanii mladshikh shkol'nikov [Teaching students – future teachers to use the modeling method in the linguistic education of younger students]. *Obrazovaniye kak faktor razvitiya intellektual'no-nravstvennogo potentsiala lichnosti i sovremennogo obshchestva. Materialy IX Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii* [Education as a factor in the development of the intellectual and moral potential of the individual and modern society. Materials of the IX International Scientific Conference]. Saint Petersburg, 2019, pp. 40–44 (in Russian).
11. Faustova N. P., Merkulova T. V. Formirovaniye universal'nogo uchebnogo deystviya modelirovaniya pri obuchenii mladshikh shkol'nikov resheniyu arifmeticheskikh zadach [Formation of a universal educational action of modeling when teaching younger students to solve arithmetic problems]. *Gnoseologicheskiye osnovy obrazovaniya: mezhdunarodnyy sbornik nauchnykh trudov, posvyashchenny professoru S. P. Baranovu* [The epistemological foundations of education: an international collection of scientific papers dedicated to Professor S. P. Baranov]. Elets, Bunin Yelets State University Publ., 2015, pp. 345–348 (in Russian).

Информация об авторах

Жданова Е. А., старший преподаватель, Иркутский государственный университет (ул. Нижняя Набережная, 6, Иркутск, Россия, 664011).
E-mail: zhdanoval@yandex.ru

Information about the authors

Zhdanova E. A., Irkutsk State University (ul. Nizhnyaya Naberezhnaya, 6, Irkutsk, Russian Federation, 664011).
E-mail: ZhdanovaL@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 11.10.2022; принята к публикации 25.10.2022

The article was submitted 11.10.2022; accepted for publication 25.10.2022

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Научная статья

УДК 378.14

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-6-49-61>

ЦИФРОВОЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ДЛЯ РАЗВИТИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ

Инга Геннадьевна Афанасьева^{1, 2}, Кристина Игоревна Яковлева^{3, 4}

¹ Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники, Томск, Россия

^{2, 4} Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

³ Национальный исследовательский Томский государственный университет, Томск, Россия

^{1, 2} ledyghost@yandex.ru

^{3, 4} kristan93@yandex.ru

Аннотация

В современном мире формируется большое количество данных, скорость и качество их передачи выходят на первый план. Осуществлять эффективную работу с большими объемами информации, уменьшать время на ее обработку позволяют сквозные технологии. Развитию цифровых технологий способствует эффективное использование цифрового инструментария в образовательной среде. Рассматривается применение цифровых инструментов, которые призваны помочь преподавателям развивать универсальные компетенции студентов технических направлений. Студенты отдают предпочтение по формированию компетенций, связанных с командной работой, управлением проектами, самоорганизацией и саморазвитием. Делается вывод о том, что выбор инструментов остается за преподавателем и всегда должен соотноситься с образовательными результатами и компетенциями, формируемыми в рамках учебного процесса. Кроме того, качественный цифровой инструмент расширяет возможности преподавателя в формировании универсальных компетенций у студентов, тем самым повышая их мотивацию через привычную цифровую образовательную среду.

Ключевые слова: универсальные компетенции студентов, цифровая экономика, цифровой инструмент, высшая школа, цифровизация образования

Для цитирования: Афанасьева И. Г., Яковлева К. И. Цифровой инструментарий в образовательном процессе для развития универсальных компетенций студентов // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. Вып. 6 (46). С. 49–61. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-6-49-61>

HIGHER EDUCATION

Original article

DIGITAL TOOLS IN THE EDUCATIONAL PROCESS FOR THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' UNIVERSAL COMPETENCES

Inga G. Afanasieva^{1, 2}, Kristina I. Yakovleva^{3, 4}

¹ Tomsk State University of Control Systems and Radioelectronics, Tomsk, Russian Federation

^{2, 4} Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation

³ National Research Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation

^{1, 2} ledyghost@yandex.ru

^{3, 4} kristan93@yandex.ru

Abstract

It is generated a large amount of data in the modern world. The speed and quality of their transmission comes to the fore. Cross-cutting technologies allow to carry out efficient work with large amount of information, reduce the time for its processing. These technologies are developing, in particular, with effective use of digital tools in the educational environment. The article discusses digital tools that designed to help teachers in developing the universal competencies of students in technical fields. It is shown the relationship between digital and universal competencies based on the analysis of regulatory documents, scientific literature. The practical part presents the results of a survey of students in technical fields of Tomsk State University of Control Systems and Radioelectronics on the preferences for the additional development of universal competencies. The leading universal competence is the competence in teamwork and leadership according to the respondents. Students also give preference to the formation of competencies related to project management, self-organization and self-development. It is concluded that the choice of tools remains with the teacher and it should always be correlated with the educational results and competencies formed within the educational process. In addition, a high-quality digital tool expands the teacher's ability to form students' universal competencies, thereby increasing their motivation through the familiar digital educational environment.

Keywords: universal competencies of students, digital economy, digital tool, higher education, digitalization of education

For citation: Afanasieva I. G., Yakovleva K. I. Digital tools in the educational process for the development of students' universal competences [Tsifrovoy instrumentariy v obrazovatel'nom protsesse dlya razvitiya universal'nykh kompetentsiy studentov]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 6 (46), pp. 49–61. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-6-49-61>

На сегодняшний день в современном мире наблюдается формирование мирового сообщества в единую информационно-коммуникационную систему, где элементы этой системы становятся «каркасом» нового способа производства глобального социума, что запускает, по мнению О. Н. Яницкого, в рамках глобализации новый процесс – гибридизацию общества, которая является результатом совместного действия процессов глобализации и информатизации, «переходным» состоянием всех систем социума, независимо от их качественной специфики и масштаба [1, с. 10]. Гибридизация рассматривается как процесс «срачивания» разнокачественных структур и процессов в обществе [1, с. 9], что приводит к хрупкости, беспокойству, нелинейности и непостижимости процессов, протекающих в современном мире – BANI-мире (brittle, anxious, nonlinear, incomprehensible). В то же время информатизация позволила подготовить экономику и общество в целом к новому этапу развития – цифровизации – внедрению современных цифровых технологий в различные сферы жизни и производства, что может рассматриваться как инструмент решения проблем, порождаемых BANI-миром.

Рассматривая цифровизацию как «процесс организации выполнения в цифровой среде функций и деятельности (бизнес-процессов), ранее выполнявшихся людьми и организациями без использования цифровых продуктов» [2], можем сказать, что это процесс перехода с аналоговой формы передачи, обработки и представления данных (информации) на цифровую, осуществляемую посредством применения соответствующих технологий и платформ.

Такие технологии имеют названия – сквозные, т. е. охватывающие одновременно несколько предметных областей, позволяющих человеку не тратить время на поиск наиболее эффективного инструмента для решения своих задач. Основное назначение сквозных технологий заключается в том, что они позволяют осуществлять эффективную работу с большими объемами информации, уменьшать время на ее обработку, совершенствовать методы, позволяющие получать информацию нужного качества.

Согласно распоряжению Минпросвещения России от 18.05.2020 № Р-44 «Об утверждении методических рекомендаций для внедрения в основные общеобразовательные программы современных цифровых технологий» можно выделить следующую приоритезацию по развитию и внедрению сквозных технологий в области образования: «искусственный интеллект и нейротехнологии, робототехника и сенсорики, интернет вещей, новые коммуникационные интернет-технологии, технологии виртуальной и дополненной реальности и технологии распределенного реестра (блокчейн)» [3].

Если говорить об искусственном интеллекте, то в профессиональном понимании это определенный ряд алгоритмов, моделей, программных систем и средств, которые могут выполнять определенные задачи с позиции мышления человека – понимание языка, обучение, способность принимать решения и действовать.

Рассматриваемая сквозная технология робототехники и сенсорики базируется на законах механики, электроники, мехатроники и других смежных науках. Роботы предназначены для решения различных производственных задач: сбор данных в труднодоступных местах, проведение различного рода инспекций, работ по картографии и 3D-моделированию и т. д. Данное направление в развитии сквозных технологий плотно взаимодействует с интернетом вещей – это способы и методы работы через интернет с информацией, получаемой с различных датчиков, сенсоров и носимых устройств, что также значительно снижает риски по сбору информации в сложных условиях и трудных местах работы человека.

Говоря о технологии виртуальной и дополненной реальности, мы подразумеваем возможность человека погрузиться в виртуальный мир от первого лица. Виртуальная реальность обеспечивает погружение в смоделированную компьютерную среду, максимально воспроизводящую необходимые критерии взаимодействия пользователя с ней и реагирующую на его действия естественным образом. Виртуальная реальность представляет собой сложную систему, учитывающую восприятие окружающего мира человеком через органы чувств.

Система распределенного реестра (блокчейн) представляет собой выстроенный в хронологической последовательности список взаимозависимых записей, которые собираются в «цепочки». Каждый блок составляет и записывает обновления реестра независимо от других блоков, что позволяет значительно повысить скорость передачи данных и их защиту.

В современном мире, порождающем большое количество данных, скорость и качество их передачи выходят на первый план. И здесь хотелось бы отметить такую сквозную цифровую технологию, как большие данные. На сегодняшний день большие данные рассматриваются как социальное и экономическое явление, сформировавшееся благодаря технологическим возможностям порождать и анализировать большие массивы данных. Ключевым аспектом при работе с большими данными определяют не только объем, но и разный состав и качество данных, что приводит к усложнению алгоритмов фильтрации и поиска необходимой информации.

В апреле 2022 г. совместно с сотрудниками Института развития педагогического образования Томского государственного педагогического университета был проведен онлайн-опрос, цель которого заключалась в выявлении отношения к цифровым технологиям у участников семинара-исследования «Цифровизация в образовании как потенциал профессионального развития педагога-исследователя». В данном опросе приняли участие 41 педагог-исследователь организаций систем образования.

В ходе опроса было выявлено, что больше половины респондентов встречались в профессиональной/исследовательской деятельности с технологиями виртуальной и дополненной реальности, половина участников опроса знакомы с нейротехнологиями и искусственным интеллектом, компонентами робототехники и сенсорики, технологиями беспроводной связи. Абсолютное большинство опрошенных считает, что востребованными в сфере образования является применение современных цифровых технологий для решения исследовательских и профессиональных задач, более половины респондентов считают полезными командное и проектное управление с применением цифровых технологий и применение информационных технологий для реализации личностного потенциала как своего, так и обучающихся.

Ключевым объектом всех сквозных технологий являются данные (устоявшийся термин в области информационных технологий). Для информационных систем данные – это зарегистрированные сигналы, обрабатывая которые по заданному алгоритму, система принимает решения. Развитие цифровых технологий значительно повышает эффективность применения цифрового инструментария в образовательной среде.

Применение сквозной цифровой технологии искусственного интеллекта в образовании направлено на разработку контента, расширение сферы образования, создание индивидуального опыта и формирование индивидуальной траектории обучения, интеллектуальное репетиторство. Например, специально обучающая платформа, реализованная в Университете Южного Уэльса, представляет собой гибрид группового чата и чат-бота, в котором студенты могут получить консультацию и найти необходимые материалы из электронной библиотеки университета. Это помогает в информировании студентов, что снижает процент отчисления студентов из университета.

Если говорить об интернете вещей, то он меняет систему образования, превращая каждый объект в интеллектуальную сущность: умное образование, умный университет, умная школа, умный класс и т. д. К примеру, структура умного университета представляет собой объединение инновационных концепций, умного оборудования, программного обеспечения и образовательные процессы, основанные на современных и умных стратегиях преподавания и обучения.

В рамках реализации национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации» представлена база эффективных региональных кейсов по различным отраслевым направлениям. В сфере образования описаны кейсы, использующие методы машинного обучения, такие как «Кластеризация студентов по академическим группам и проектным командам» (решение позволяет повышать уровень удовлетворенности обучающихся за счет учета их индивидуальных характеристик). Также интересен проект «Скоринг абитуриентов при поступлении в вуз», позволяющий выявить абитуриентов, которые пройдут весь срок обучения и получают наилучшие оценки при выпуске. Система дополняет мнение приемной комиссии и улучшает выбор абитуриента при поступлении в вуз. Цифровая платформа обеспечивает прием, обработку и анализ данных, предоставляемых абитуриентом, сопоставляет их с лучшими практиками студентов и заданными условиями приема в вуз.

В отечественной научной литературе представлены цифровые решения, которые уже применяются в образовательном процессе. Технология больших данных, реализованная в системе адаптивного обучения математике Plagio, предоставляет студентам сервисы для диагностики, доступа к учебным материалам, консультации и по проведенной апробации показывает высокую долю индивидуализации обучения, приращение сформированных навыков и вовлеченность в учебный процесс за счет элементов геймификации [4].

Коллективом отечественных исследователей из Магнитогорского государственного технического университета им. Г. И. Носова описывается организация проектной работы со студентами с использованием робота-помощника. В рамках исследования было выявлено, что антропоморфные роботы влияют на повышение общего эмоционального фона студентов, активизацию их познавательных процессов [5].

С одной стороны, внедрение цифровых технологий освобождает человека от рутинной работы, с другой стороны, вызывает опасения: правильно ли работает алгоритм, все ли критерии учтены, достаточны ли они гибки, чтобы оценить, например, в образовательной среде все возможности учащегося? Не потеряем ли мы «человечность», будет ли соблюден гуманистический подход в образовании? Конечно, выбор, что использовать, а точнее как использовать тот или иной инструмент в образовательном процессе, возлагается на педагога, владеющего не только педагогическими приемами и методами, но и цифровым инструментарием, позволяющим развить у обучающихся ключевые цифровые компетенции. Задачей преподавателя является подготовка специалистов высокой квалификации, владеющих универсальными компетенциями по использованию современных технологий и способных применять их для профессиональной деятельности. Такие требования сегодня предъявляют работодатели, которые ориентированы на обеспечение конкурентоспособности, получение прибыли.

Согласно определениям, данным в федеральном проекте «Кадры цифровой экономики», «ключевые компетенции цифровой экономики – компетенции, которые необходимы для решения человеком поставленной задачи или достижения заданного результата деятельности в условиях глобальной цифровизации общественных и бизнес-процессов». К ним относят: коммуникацию и кооперацию в цифровой среде, саморазвитие в условиях неопределенности, креативное мышление, управление информацией и данными, критическое мышление в цифровой среде.

В рамках данного исследования по применению цифрового инструментария в образовательной среде мы рассматриваем направление подготовки бакалавров «Информационные системы и технологии». Это направление является одним из приоритетных направлений подготовки специалистов в области ИТ. Блок профессиональных компетенций максимально связан с ключевыми направлениями развития цифровой экономики, но проанализировав состав цифровых компетенций, мы увидели связь с блоком универсальных компетенций данного направления подготовки [6]. На рис. 1 представлена взаимосвязь цифровых компетенций с универсальными ФГОС ВО по направлению «Информационные системы и технологии».

Связь цифровых компетенций с частью универсальных и общепрофессиональных компетенций выпускников осуществляется по социальному взаимодействию и реализации своей роли в команде, деловой коммуникации в устной и письменной формах, управлению своим временем, выстраиванию и реализации траектории саморазвития, поиску, критическому анализу и синтезу информации, пониманию принципов работы современных информационных технологий и использованию их для решения задач профессиональной деятельности и др. [7].

Кроме того, можно сделать вывод, что цифровая компетенция представляет универсальную компетенцию, дополненную цифровой компонентой, что позволит подобрать необходимый цифровой инструмент для ее эффективного формирования.

Для выявления запроса на дополнительное развитие универсальных компетенций как базы цифровых компетенций был проведен опрос студентов направления 09.03.02 «Информационные системы и технологии» Томского государственного университета систем управления и радиоэлектроники (ТУСУР). В опросе приняло участие 44 студента 1-го и 2-го курсов. Данные курсы были выбраны для опроса в связи с тем, что согласно основной профессиональной образовательной программе данного направления подготовки формирование нижерассмотренных компетенций запланировано в основном на период 1-го и 2-го курсов. Результаты опроса представлены на рис. 2.



Рис. 1. Связь цифровых компетенций с универсальными

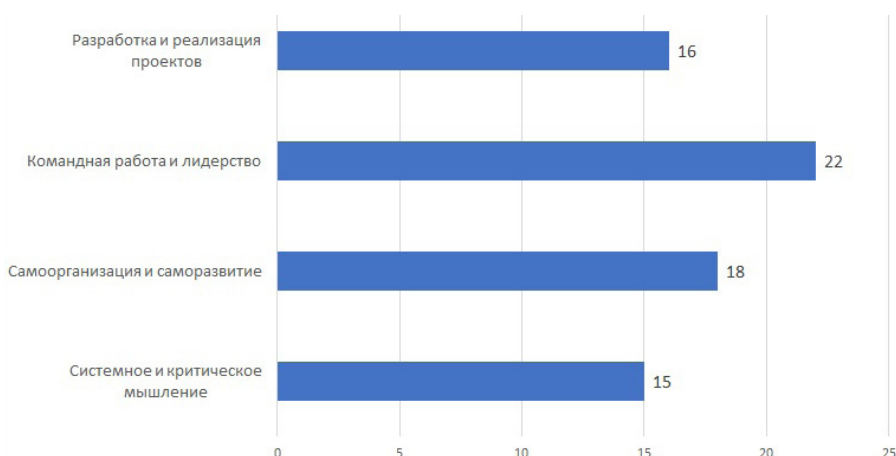


Рис. 2. Опрос студентов первых-вторых курсов для определения предпочтений по дополнительному развитию универсальных компетенций

Как видно из опроса, ведущей универсальной компетенцией в плане будущего развития является «Командная работа и лидерство». Проведя дополнительное собеседование со студентами, было выявлено, что в основном работа студентов над техническими дисциплинами ориентирована на практические навыки расчетов, программирования, моделирования, что подразумевает в боль-

шинстве случаев работу в индивидуальном режиме. Такая организация образовательного процесса приводит к дефициту коммуникаций, что в дальнейшем также отрицательно влияет на развитие универсальной компетенции «Управление проектами». Часть респондентов испытывает затруднения в самоорганизации и саморазвитии, объясняя это тем, что не хватает определенных навыков контроля времени и сложности выбора качественного контента, который можно применить для развития как профессиональных навыков, так и надпрофессиональных, входящих в состав универсальных компетенций. На последнем месте по запросу студентов стоит «Системное и критическое мышление». Студенты это обосновывают тем, что с «интеллектуальным развитием у них нет проблем», не имея представления о сути системного и критического мышления, подменяя эти понятия. Данная компетенция является одной из самых сложных как для педагога, так и для студентов для формирования и оценивания с помощью цифрового инструментария. Рассматривая состав компетенции «Системное и критическое мышление», мы выделяем следующий ряд навыков, который возможно сформировать, используя различные программные средства и информационные системы: поиск информации в различных источниках для решения поставленных задач; сопоставление информации из разных источников; оценка информации на ее достоверность, построение логических умозаключений на основании поступающих информации и данных.

Кроме того, похожий опрос был проведен и среди кураторов студенческих групп технических направлений. Акценты были смещены на значимость и дефициты универсальных компетенций в процессе профессиональной подготовки и выбора эффективного инструментария их формирования. Опрос показал, что у студентов наблюдается дефицит в «Системном и критическом мышлении», а также «Командной работе и лидерстве». Как пояснили респонденты, у студентов наблюдаются дефициты в систематизации информации для решения практических задач, также основной проблемой озвучены слабые связи между дивергентным и конвергентным мышлением, являющимся базовым для системного и критического мышления. Дополнительно выявлены трудности в навыках аргументации своей позиции в командной работе, проведении дискуссий и планировании совместной работы. Что касается универсальной компетенции «Разработка и реализация проектов», то кураторы считают, что дефициты наблюдаются в навыках целеполагания проекта, студентам сложно классифицировать задачи для достижения проектных целей. Также встречаются ошибочные результаты в процессе приоритезации задач, что также говорит о проблеме систематизации данных, навыки которых развиваются в компетенции «Системное и критическое мышление». Как видно из анализа, мнение студентов и мнение кураторов расходятся в понимании и значимости тех или иных компетенций, например относительно «Системного и критического мышления», но общая тенденция о необходимости развития рассматриваемых компетенций принимается обеими сторонами.

Развитие универсальных компетенций в большей мере формируется при личном участии и взаимодействии со всеми участниками образовательного процесса. Отечественные исследователи А. А. Баканов, И. А. Жигалова, В. В. Меркурьев отмечают, что проблемно-деятельностные, проектно-организованные формы междисциплинарного обучения способствуют повышению эффективности образовательного процесса, формированию у будущих специалистов технических направлений компетенций, нужных для будущей профессиональной [7] и надпрофессиональной деятельности. Среди инструментария формирования универсальных компетенций респондентами были выделены следующие формы организации занятий: интерактивные лекции, дискуссии, интервью, занятия с использованием рефлексивных методов. Для расширения возможностей реализации данных методов в образовательном процессе рекомендуем использовать современный цифровой инструментарий.

Но также следует учитывать, что аудитория обучающихся значительно изменилась за последнее десятилетие. Сегодня обучающихся называют представителями поколения Z, которые понима-

ют технологии, воспринимают их как естественный инструмент работы с информацией, они лучше усваивают материал, когда что-то делают или создают через привычную для них цифровую среду [8]. Большинство из них быстро овладевают цифровыми инструментами. В ходе практического занятия они оперативно находят ответ на вопрос преподавателя. Вследствие этого преподаватель вносит изменения в методику работы с обучающимися по формированию умений и навыков, позволяющих проводить глубокий анализ проблем, выявлять причинно-следственные связи. Также следует заметить, что качественный цифровой инструмент расширит возможности преподавателя при формировании универсальных компетенций, повысив мотивацию обучающихся через уже привычную для них цифровую образовательную среду.

Развитию таких навыков универсальной компетенции «Командная работа и лидерство», как формирование команды проекта, условия, нормы и каналы коммуникации, выстраивание вертикальных и горизонтальных связей в проекте, распределение ответственности и ресурсов, могут способствовать цифровые инструменты в виде онлайн-досок для командного взаимодействия и размещения различного контента, онлайн-редакторов для совместной работы с документами, таблицами, презентациями, конструкторов форм для создания опросов, сбора отзывов, приема заявок, проведения тестов (Padlet, Яндекс.Документы, Яндекс.Формы и др.). На образовательных платформах коммуникация между участниками учебного процесса реализуется посредством электронной почты, обмена сообщениями, организации дискуссионных форумов, формирования досок объявлений и ведения блогов [9, с. 22].

Для формирования деятельностной компоненты универсальной компетенции «Управление проектом», связанной с целеполаганием и постановкой заданий, планированием, проведением инструктажа, контролем проекта и промежуточных результатов, возможно использовать следующие инструменты, сервисы для организации совместной работы небольших групп – Trello, Битрикс24, Jira, ActiveCollab, Slack и др.

Такие навыки универсальной компетенции «Самоорганизация и саморазвитие», как составление программ саморазвития, самопрезентации, постановка образовательных целей под возникающие жизненные задачи, могут быть сформированы через следующие цифровые инструменты: приложения для саморазвития, онлайн-курсы на отдельных сайтах или с MOOK-платформ, образовательный контент с Youtube-каналов, сервисы для создания электронного портфолио – Habitica, Дневник Вопросов, Brilliant, Яндекс.Практикум, Открытое образование, Stepik, Лекториум, TED, Постнаука, 4portfolio.ru и др.

Развитие навыков универсальной компетенции «Системное мышление» может осуществляться за счет цифровых инструментов для создания ментальных карт, электронных презентаций, графики и инфографики, поиска и отбора полных текстов научных публикаций из библиотечных систем вуза или бесплатных поисковых систем – Mindmeister, Prezi, Яндекс.Документы, PosterMyWall, Piktochart, Google Scholar и др.

Ниже представлен пример использования кейса при формировании системного и критического мышления в рамках дисциплины «Основы проектной деятельности» с применением цифровых инструментов.

В кейсе рассматриваются механизмы построения логического анализа информации, принципы интерпретации и понимания текстовой информации. Задачами дисциплины «Основы проектной деятельности» являются формирование навыков принятия решений в условиях неопределенности, а также приобретение обучающимися навыков постановки и разделения проектных задач внутри команды. В рамках работы над проектами студенты находили и анализировали информацию на предмет актуальности темы проекта. Тема выбиралась самостоятельно группой студентов либо предлагалась преподавателем. Первоначальный поиск информации осуществлялся в Интернете студентами «интуитивно» – стандартными запросами через поисковые системы Google, Yandex и т. д. Да-

лее, согласно плану критического анализа информации, студенты выделяли непонятные фрагменты текста и формировали перечень вопросов, позволяющий выдвинуть гипотезы для устранения смысловых пробелов. Этап проверки гипотез предполагает выбор наиболее адекватной из них и выявление скрытых информационных установок авторов. В качестве инструментария анализа информации использовались методы анализа текста на соответствие фактам «5W+H», проверки источников IMVAIN и лексического анализа текста. Используя метод «5W+H», студенты отвечали на вопросы проверки информации на достоверность: что составляет проблему; где произошло или происходит событие, породившее проблему; кто причастен к этой проблеме; когда произошло рассматриваемое событие; почему возникла проблема; какие этапы развития проблемы выявлены. Метод IMVAIN (independent – независимый, multiple – множественный, verify – проверенный, authoritative – авторитетный, named – названный) позволяет проверить источник информации на надежность, ответив на следующие вопросы: является ли источник независимым; существуют ли ссылки на данную информацию на других ресурсах; насколько информация подтверждается фактами, статистическими данными; является ли источник информации авторитетным в своей среде; имеется ли официальное название источника. В помощь студентам для проверки информации по данному методу применялся сервис Detecting Fake News, в основе которого лежит технология искусственного интеллекта (машинное обучение).

Таким образом, отсеяв явно непригодную для проекта информацию, студенты перешли на более глубокий анализ – лексический анализ текста. Метод достаточно сложный, и в помощь были предложены следующие сервисы: Главред и PlainRussian.ru. Данные сервисы проверяют тексты на удобочитаемость, констатируют проблемы текста, что позволяет находить как лексические, так и семантические пробелы в тексте.

Проведя сложную подготовительную работу по поиску качественной информации, студенты начинают задаваться вопросом: существуют ли источники информации, которые имеют высокий уровень достоверности, пригодные для исследований? На наш взгляд, этот вопрос и является ключевым результатом формирования системного и критического мышления у студентов в рамках дисциплины «Основы проектной деятельности». Качество информации, используемой в исследовании проблем, важно для избежания ошибок при определении целей и задач проекта. В ответ на запрос были предложены соответствующие сервисы: eLIBRARY.RU, Web of Science, Патентная база USPTO и т. д. Полный перечень сервисов для работы с информацией, доступных для студентов ТУСУРа, представлен на сайте университета.

Рассмотрим подробнее цифровой инструмент для развития компетенции «Самоорганизация и саморазвитие», который может помочь в организации и контроле самостоятельной работы обучающихся, – массовые открытые онлайн-курсы (MOOK). MOOK – образовательная технология, которая позволяет организовывать обучение тысячам человек одновременно [10, с. 7]. MOOK по своему наполнению – дистанционный учебно-методический комплекс с массовым участием и открытым доступом через Интернет, включающий в себя видеолекции, слайд-презентации, дополнительный материал, глоссарии, домашние задания в форме проектов, интерактивных игр, симуляций, промежуточные и итоговые тесты, списки литературы по курсу, полезные ссылки, вопросы для обсуждения и др. [11, с. 146]. Популярными отечественными платформами, где размещаются MOOK, являются Национальная платформа открытого образования, Лекториум, Stepik.

Одной из моделей применения MOOK в учебной дисциплине является «MOOK-поддержка дисциплины», в рамках которой онлайн-курс выполняет роль учебно-методического материала и может быть использован преподавателем в качестве подготовки к проведению занятия, а также организации самостоятельной работы студентов.

Организовать самостоятельную работу возможно посредством подбора фрагментов онлайн-курса (видеолекций, практических заданий, дополнительных материалов и др.), подходящих под

конкретные темы дисциплины, и размещения ссылок на материалы и методических рекомендаций по их использованию в электронный курс в системе управления электронным обучением (LMS). Контроль возможен при запросе у студентов скриншотов о выполнении тех или иных заданий, а если группа студентов прикрепляется к онлайн-курсу, то возможен запрос у куратора онлайн-курса таблиц с успеваемостью студентов.

Для самостоятельной работы студентов в рамках дисциплины «Основы проектной деятельности» был проведен анализ существующих академических онлайн-курсов на российских онлайн-платформах. Отобраны отдельные тематические блоки онлайн-курса, которые планируются для апробации в части организации самостоятельной работы студентов технических направлений в осеннем семестре 2022/23 гг. Онлайн-курс называется «Проектный менеджмент» от авторского коллектива Новосибирского государственного университета экономики и управления (НГУЭУ), который размещен на образовательной онлайн-платформе Stepik. Данный курс предназначен для формирования системного мышления, необходимого для управления проектами.

Теоретическая часть представлена короткими видеороликами по темам: «Целеполагание и результаты проекта»; «Планирование проекта»; «Управление ресурсами и стоимостью проекта»; «Управление рисками». В практической части курса представлен тематический блок от специалиста в области управления проектами по презентации проекта, где рассматривается эффективная презентация проекта, структура презентации проекта, продуктивные способы представления информации и коммуникация с аудиторией, творческие задания. В каждом тематическом блоке есть тестовые задания, которые проверяют усвоенные знания. Результаты обучения соответствуют первым трем уровням таксономии Блума-Андерсона: запомнить, понимать, применять.

Авторами заявлено, что по прохождению курса обучающийся овладеет следующим набором компетенций: «Управление проектами», «Командная работа и лидерство», «Самоорганизация и саморазвитие». Для технических направлений подготовка внедрение творческих заданий при организации самостоятельной работы является одним из важных компонентов формирования универсальных компетенций, так как большая часть специализированных дисциплин для данных направлений подготовки представляет собой формализованный и стандартизированный материал, направленный на отработку профессиональных навыков. Кроме того, качественная организация обратной связи, предлагаемая MOOK, способствует развитию коммуникативных навыков студентов, умению формулировать вопросы.

Таким образом, организовав самостоятельную работу с помощью MOOK, возможно закрепить результаты формирования выше рассмотренных универсальных компетенций. Данная гипотеза будет проверена при апробации онлайн-курса в учебный процесс дисциплины.

Реализация представленного выше цифрового инструментария основана на сквозных цифровых технологиях: искусственный интеллект для машинного перевода и обучения (Yandex Translate, Detecting Fake News), технологии распределенного реестра в виде облачных решений для хранения и обработки данных (Яндекс.Документы, Яндекс.Формы), источники больших данных (Google Scholar, MOOK-платформы: Открытое образование, Stepik, Лекториум).

Хотелось бы отдельно отметить для развития рассматриваемых универсальных компетенций такой проект, как «Люди науки», – первая в России платформа проектов научного волонтерства. Данный проект позволяет рассматривать науку как нечто важное и приносящее пользу при решении различных проблем, подтверждении или опровержении гипотез, где можно стать испытателем или испытуемым. Цифровая платформа стирает границы между странами, дает возможность поделиться идеей или помочь кому-либо в его исследовании. В результате организации образовательного процесса с помощью данного проекта можно развить исследовательские навыки, умение формулировать задачи, ставить цели. Кроме этого, студент учится взаимодействовать в небольших командах и аргументировать свою точку зрения.

Таким образом, авторы статьи предприняли попытку систематизации терминов и понятий, которые на сегодняшний день являются актуальными в области цифровизации и ИТ-сферы, но не всегда правильно понимаются специалистами в области образования. Сквозные цифровые технологии – это механизмы создания и развития цифровых продуктов, в том числе и в образовательной среде. Достаточно часто встречается недопонимание, каким образом применить ведущие тренды в области цифровой трансформации в профессиональной деятельности педагога. Многие преподаватели путают сквозные цифровые технологии с самим цифровым инструментом (программным решением). Например, говоря об облачных сервисах (Яндекс.Документы, Яндекс.Формы и т. д.), преподаватели их отождествляют со сквозными цифровыми технологиями, когда как облачные сервисы – это результат применения технологий распределенного реестра, методов искусственного интеллекта.

В практической части приведены результаты опроса по предпочтениям студентов технических направлений на дополнительное развитие универсальных компетенций. Респонденты выделяют предпочтения по формированию следующих компетенций: «Командная работа и лидерство», «Управление проектами», «Самоорганизация и саморазвитие». Также описаны результаты опроса среди кураторов студенческих групп по дефицитам универсальных компетенций в процессе профессиональной подготовки студентов технических направлений. Кураторы говорят о дефиците в «Системном и критическом мышлении», а также «Командной работе и лидерстве». Как видно из анализа, мнение студентов и мнение кураторов расходятся в понимании и значимости тех или иных компетенций, например, относительно «Системного и критического мышления», но общая тенденция о необходимости развития рассматриваемых компетенций принимается обеими сторонами.

В рамках данного исследования были соотнесены цифровые инструменты с формируемыми универсальными компетенциями. Подтверждена идея о том, что выбор инструментов остается за преподавателем и всегда должен соотноситься с образовательными результатами и компетенциями, формируемыми в рамках учебного процесса. При подготовке кадров для цифровой экономики ключевым элементом является цифровая компетенция, которая представляет собой универсальную компетенцию, дополненную цифровой компонентой. Такой подход к составу цифровой компетенции позволит подобрать необходимый цифровой инструмент для ее эффективного формирования. Кроме того, качественный цифровой инструмент расширяет возможности преподавателя в формировании универсальных компетенций у студентов, тем самым повышая их мотивацию через привычную цифровую образовательную среду.

Список источников

1. Яницкий О. Н. Глобализация и гибридизация: к новому социальному порядку // Социологические исследования. 2019. № 8. С. 8–18.
2. Приказ Минкомсвязи России от 01.08.2018 № 428 «Об утверждении Разъяснений (методических рекомендаций) по разработке региональных проектов в рамках федеральных проектов национальной программы „Цифровая экономика Российской Федерации“». М., 2018. URL: <https://ppt.ru/docs/prikaz/minkomsvyaz-rossii/n-428-227750> (дата обращения: 20.06.2022).
3. Распоряжение Минпросвещения России от 18.05.2020 № Р-44 «Об утверждении методических рекомендаций для внедрения в основные общеобразовательные программы современных цифровых технологий». М., 2020. URL: <https://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-minprosveshchenija-rossii-ot-18052020-n-r-44-ob-utverzhenii/> (дата обращения: 20.06.2022).
4. Можяева Г. В., Даммер Д. Д., Велединская С. Б. Платформа адаптивной математики: на пути к цифровому репетитору. EdCrunch Томск: материалы международной конференции по новым образовательным технологиям. Томск, 29–31 мая 2019 г. Томск: Издательский Дом Томского государственного университета, 2019. С. 156–163.
5. Рушлакова Е. Е., Пустовойтова О. В., Киселёва Ю. П., Яковлева Л. А. Теория и практика использования робототехники в образовательном процессе // Высшее образование в России. 2019. № 6. С. 158–167.

6. Афанасьева И. Г., Боровской И. Г. Дефициты навыков универсальных компетенций бакалавров технических направлений для гибридных профессий в условиях развития цифровой экономики // Вестник пед. наук. 2021. Вып. 3. С. 190–197.
7. Баканов А. А., Жигалова И. А., Меркурьев В. В. Формирование универсальных проектных компетенций в подготовке инженерных кадров: междисциплинарный подход // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 6.
8. Воробьева М. В. Особенности и обучение I-поколения (поколения Z) // Педагогическое образование и наука. 2019. № 5. С. 108–112.
9. Панюкова С. В. Цифровые инструменты и сервисы в работе педагога: учебно-метод. пособие. М.: Про-Пресс, 2020. 33 с.
10. Массовые открытые онлайн-курсы ВШЭ 2014–2015. М.: ВШЭ, 2015. URL: https://www.hse.ru/data/2015/12/21/1132915627/MOOCs_HSE%202014-2015.pdf (дата обращения: 20.06.2022).
11. Титова С. В. MOOK в российском образовании // Высшее образование в России. 2015. № 12. С. 145–150.

References

1. Yanitskiy O. N. Globalizatsiya i gibridizatsiya: k novomu sotsial'nomu poryadku [Globalization and hybridization: Towards a new social order]. *Sotsiologicheskiye issledovaniya – Sociological Research*, 2019, no. 8, pp. 8–18 (in Russian).
2. *Prikaz Minkomsvyazi Rossii ot 01.08.2018 N 428 “Ob utverzhdenii Raz”yasneniy (metodicheskikh rekomendatsiy) po razrabotke regional'nykh projektov v ramkakh federal'nykh projektov natsional'noy programmy “Tsifrovaya ekonomika Rossiyskoy Federatsii”* [Order of the Ministry of Digital Development, Communications and Mass Media of Russia dated August 01, 2018 No. 428 “About approval of clarifications (guidelines) for the development of regional projects within federal projects of the national program “Digital Economy of the Russian Federation”] (in Russian).
3. *Rasporyazheniye Minprosveshcheniya Rossii ot 18.05.2020 N R-44 «Ob utverzhdenii metodicheskikh rekomendatsiy dlya vnedreniya v osnovnye obshheobrazovatel'nye programmy sovremennykh tsifrovyykh tekhnologiy»* [Decree of the Ministry of Education of Russia dated May 18, 2020. No. R-44 “About approval of guidelines for the introduction of modern digital technologies into basic general education programs”] (in Russian).
4. Mozhayeva G. V., Dammer D. D., Veleinskaya S. B. Platforma adaptivnoy matematiki: na puti k tsifrovomu repetitoru [Adaptive math platform: on the way to digital tutor]. *EdCrunch Tomsk: materialy mezhdunarodnoy konferentsii po novym obrazovatel'nykh tekhnologiyam* [Materials of the International conference on new educational technologies]. Tomsk, Tomsk State University Publ., 2019. Pp. 156–163 (in Russian).
5. Ruslakova E. E., Pustovoytova O. V., Kiselyova Yu. P., Yakovleva L. A. Teoriya i praktika ispol'zovaniya robototekhniki v obrazovatel'nom protsesse [Theory and practice of using robotics in educational process]. *Vysshye obrazovaniye v Rossii – Higher Education in Russia*, 2019, no. 6, pp. 158–167 (in Russian).
6. Afanasyeva I. G., Borovskoy I. G. Defitsity navykov universal'nykh kompetentsiy bakalavrov tekhnicheskikh napravleniy dlya gibridnykh professiy v usloviyakh razvitiya tsifrovoy ekonomiki [Deficits of skills of universal competencies in bachelors of engineering for hybrid professions within the context of digital economy development]. *Vestnik pedagogicheskikh nauk – Bulletin of Pedagogical Sciences*, 2021, no. 3, pp. 190–197 (in Russian).
7. Bakanov A. A., Zhigalova I. A., Merkur'yev V. V. Formirovaniye universal'nykh proektnykh kompetentsiy v podgotovke inzhenernykh kadrov: mezhdisciplinarnyy podkhod [The development of universal design competencies in the training of engineers: an interdisciplinary approach]. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya – Modern Problems of Science and Education*, 2019, no. 6 (in Russian).
8. Vorob'yeva M. V. Osobennosti i obucheniye I-pokoleniya (pokoleniya Z) [Characteristics and teaching of the i-generation (z-generation)]. *Pedagogicheskoye obrazovaniye i nauka – Pedagogical education and science*, 2019, no. 5, pp. 108–112 (in Russian).
9. Panyukova S. V. *Tsifrovyye instrumenty i servisy v rabote pedagoga: uchebno-metodicheskoye posobiye* [Digital tools and services in the work of a teacher: educational guide]. Moscow, Pro-Press Publ., 2020. 33 p. (in Russian).
10. *Massovyye otkrytye onlayn-kursy VShE 2014–2015* [Massive open online courses in HSE 2014–2015]. Moscow, VShE Publ., 2015 (in Russian). URL: https://www.hse.ru/data/2015/12/21/1132915627/MOOCs_HSE%202014-2015.pdf (accessed 20 June 2022).
11. Titova S. V. MOOK v rossiyskom obrazovanii [MOOC in Russian universities]. *Vysshye obrazovaniye v Rossii – Higher Education in Russia*, 2015, no. 12, pp. 145–150 (in Russian).

Информация об авторах

Афанасьева И. Г., старший преподаватель, Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники (пр. Ленина, 40, Томск, Россия, 634050); аспирант, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).
E-mail: ledyghost@yandex.ru

Яковлева К. И., профконсультант, Национальный исследовательский Томский государственный университет (пр. Ленина, 36, Томск, Россия, 634050); аспирант, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).
E-mail: kristan93@yandex.ru

Information about the authors

Afanasieva I. G., Senior Lecturer, Tomsk State University of Control Systems and Radioelectronics (pr. Lenina, 40, Tomsk, Russian Federation, 634050); postgraduate student, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).
E-mail: ledyghost@yandex.ru

Yakovleva K. I., career adviser, National Research Tomsk State University (pr. Lenina, 36, Tomsk, Russian Federation, 634050); postgraduate student, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).
E-mail: kristan93@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 23.06.2022; принята к публикации 25.10.2022

The article was submitted 23.06.2022; accepted for publication 25.10.2022

Научная статья

УДК 37.026:51+378

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-6-62-76>

РАЗРАБОТКА СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В РЕГИОНАЛЬНОМ ВУЗЕ

Александра Владимировна Мужикова¹, Мария Николаевна Габова²

^{1, 2} Ухтинский государственный технический университет, Ухта, Россия

¹ amuzhikova@mail.ru, ORCID 0000-0002-2620-2693

² mgabova0683@ugtu.rnet, ORCID 0000-0002-0686-0760

Аннотация

В Ухтинском государственном техническом университете ежегодно обучаются студенты из ближнего и дальнего зарубежья по программам бакалавриата и магистратуры по основным образовательным программам на русском языке. Входное тестирование, проведенное с целью первичной диагностики знаний в области математики и русского языка, показало, что большинство студентов допускают не математические ошибки, относящиеся к решению уравнений, неравенств и т. д., а лингвистические, связанные с непониманием словесного текста предметного содержания. Полученные результаты проверки, а также изученный опыт преподавания математики иностранным студентам в вузах Республики Коми и других регионов послужили причиной для разработки специальной собственной системы обучения. Методологической основой системы обучения является принцип постепенного расширения знаний, умений и навыков в языковой, предметно-языковой и предметной математической области на неродном русском языке, обеспечивая нормирование лингвистической нагрузки и достижение планируемых результатов обучения. Основными компонентами системы являются: цели и содержание обучения, адаптированные к обучению иностранных студентов; интерактивные методы обучения (взаимообмен темами, взаимообмен заданиями, взаимодиктанты и др.); коллективные организационные формы; специализированные учебные ресурсы (дидактические материалы с методически обоснованными лексико-грамматическими конструкциями, двуязычные математические словари, визуализация учебной информации и др.).

Ключевые слова: *технический университет, обучение математике на неродном языке, предметно-языковой и предметный аспекты обучения, принцип постепенного расширения знаний, специальные дидактические материалы, интерактивные методы обучения*

Для цитирования: Мужикова А. В., Габова М. Н. Разработка системы обучения математике иностранных студентов в региональном вузе // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. Вып. 6 (46). С. 62–76. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-6-62-76>

Original article

DEVELOPMENT OF A SYSTEM FOR TEACHING MATHEMATICS TO FOREIGN STUDENTS AT A REGIONAL UNIVERSITY

Aleksandra V. Muzhikova¹, Mariya N. Gabova²

^{1, 2} Ukhta State Technical University, Ukhta, Russian Federation

¹ amuzhikova@mail.ru, ORCID 0000-0002-2620-2693

² mgabova0683@ugtu.rnet, ORCID 0000-0002-0686-0760

Abstract

Ukhta State Technical University annually trains students from near and far abroad in bachelor's and master's degree programs in basic educational programs in Russian. Despite passing the

propaedeutic mathematics course at the preparatory department, students experience significant difficulties in studying higher mathematics in the first year. The initial testing conducted for the purpose of the first diagnostics of knowledge in the field of mathematics and the Russian language showed that the majority of students make not mathematical errors related to solving equations, inequalities, etc., but linguistic errors related to misunderstanding of the verbal text of the subject content. The obtained test results, and the studied experience of teaching mathematics to foreign students in universities of the Komi Republic and other regions, served as a reason for the development of a special own teaching system. The methodological basis of the teaching system is the principle of gradual expansion of knowledge, skills and abilities in the language, subject-language and subject-thematic area in a non-native Russian language, ensuring the normalization of the linguistic load and the achievement of the planned teaching outcomes. The main components of the system are: the goals and content of teaching adapted to the teaching of foreign students; interactive teaching methods (interchange of topics, interchange of tasks, interdictants, etc.); collective organizational forms; specialized educational resources (didactic materials with methodically sound lexical and grammatical constructions, bilingual mathematical dictionaries, visualization of educational information, etc.). The search and development of effective organizational forms and methods of teaching foreign students are actual tasks that require a great personal contribution and professionalism of teachers, and productive cooperation with the educational structures of the university aimed at social and linguistic adaptation of students and support of the educational process. The ideas of teaching mathematics to foreign students put forward and implemented in pedagogical practice allow us to talk about the development of a system of teaching students who do not speak Russian well at the university.

Keywords: *technical university, teaching mathematics in a non-native language, subject-language and subject aspects of teaching, the principle of gradual expansion of knowledge, special didactic materials, interactive teaching methods*

For citation: Muzhikova A. V., Gabova M. N. Development of a system for teaching mathematics to foreign students at a regional university [Razrabotka sistemy obucheniya matematike inostrannykh studentov v regional'nom vuze]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 6 (46), pp. 62–76. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-6-62-76>

Количество иностранных граждан, получающих образование в вузах России, ежегодно увеличивается. Повышение численности иностранных обучающихся является одним из приоритетных показателей проекта «Развитие экспортного потенциала российской системы образования» на 2017–2025 гг. Образовательная деятельность по обучению иностранных граждан регламентируется ст. 78 Закона «Об образовании в Российской Федерации», федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования, а также локальными нормативными актами по основным вопросам организации и осуществления образовательной деятельности. В Российской Федерации гарантируется получение образования на государственном русском языке Российской Федерации, а также выбор языка обучения и воспитания в пределах возможностей, предоставляемых системой образования. Образовательными организациями также разрабатываются и реализуются планы по развитию и усовершенствованию образовательных программ на английском и других языках. Для того чтобы преподавать на иностранном языке, необходимо иметь образование, соответствующее преподаваемому предмету, и это требование является определяющим. В дополнение к этому необходимо знание иностранного языка. Требования к уровню владения языком и соответствующему образованию не регламентируются государственными нормативно-правовыми актами, но могут устанавливаться образовательной организацией самостоятельно.

Ухтинский государственный технический университет (УГТУ) является одним из многопрофильных технических вузов на европейском севере страны, опорным вузом компании «Газпром». Вуз реализует образовательные программы разных уровней, включая программы профессиональной переподготовки и повышения квалификации. В университете в 2021 учебном году был осуществлен набор на обучение по 17 образовательным программам бакалавриата, 4 программам спе-

циалитета, 7 программам магистратуры и 9 направлениям аспирантуры, а также по 21 образовательной программе среднего профессионального образования [1].

В Ухтинском государственном техническом университете образовательные программы на иностранном языке в настоящее время не реализуются. Тем не менее начиная с 2010 г. в университете ежегодно проходят обучение по программам бакалавриата и магистратуры иностранные граждане из стран ближнего и дальнего зарубежья. Речь идет об обучающихся из таких стран дальнего зарубежья, как Нигерия, Гана, Конго, Зимбабве, Непал, Индия, Мексика, Судан, Уганда, Камерун и др. Их количество варьируется от 20 до 30 обучающихся. Из обучающихся из стран ближнего зарубежья можно выделить ежегодный набор студентов из Казахстана в количестве 30–50 человек. Впервые в 2021 г. в университет были приняты на обучение по различным направлениям и специальностям около 70 человек из Узбекистана, которые так же, как и граждане дальнего зарубежья, практически не владеют русским языком. В университете проводится большая организационная работа по привлечению иностранных граждан к обучению в университете и международному сотрудничеству между вузами.

Для иностранных граждан при международном отделе университета работает подготовительное отделение, в котором проходят обучение абитуриенты из стран дальнего зарубежья. Помимо интенсивной языковой подготовки по русскому языку в программу обучения включен ряд адаптационных дисциплин технического направления, таких как математика, физика, информатика (общая нагрузка – 1 010 часов). Данная предметная подготовка абитуриентов, изучение русского языка, коммуникация с преподавателями университета, адаптация к обучению и жизни в России необходимы для достижения эффективности дальнейшего обучения и получения высшего образования в России. Несмотря на прохождение пропедевтического курса математики на подготовительном отделении, при изучении высшей математики на первом курсе преподаватели отмечают, что студенты имеют низкую математическую компетентность на базовом уровне, характеризующуюся непониманием математической символики, сложностями в осуществлении простейших арифметических действий, медлительностью в выполнении заданий и др. В большей мере эти трудности связаны с недостаточным знанием русского языка.

Проблемы обучения иностранных студентов как на этапе довузовской подготовки, так и при обучении в вузе, поднимаются на конференциях и отражаются в научных работах преподавателей вузов.

В работах преподавателей математики вузов нашего региона, осуществляющих обучение иностранных граждан, рассматриваются проблемные вопросы адаптации первокурсников, низкого уровня владения русским языком и элементарной математикой, вопросы методики и организации преподавания математики в вузе. Авторы Н. И. Попов [2], Е. В. Яковлева [3], О. М. Прудникова [4] и др. с целью нахождения путей повышения эффективности обучения с помощью диагностических психолого-педагогических методик определяют тип восприятия информации и стиль мышления, уровень реактивной тревожности на занятиях и личностной тревожности вне занятий, тип темперамента обучающихся и др. В Республике Коми функционируют четыре вуза: Ухтинский государственный технический университет (г. Ухта), Сыктывкарский государственный университет им. Питирима Сорокина, Коми республиканская академия государственной службы и управления, Сыктывкарский лесной институт (г. Сыктывкар). Стоит отметить, что преподавание дисциплины «Математика» на английском языке осуществляется только в СГУ им. Питирима Сорокина на направлении подготовки «Лечебное дело» в соответствии с разработанной образовательной программой.

Вопросы организации и методики преподавания математических дисциплин обсуждают многие авторы – преподаватели российских и зарубежных вузов: В. В. Краснощеков, К. В. Галунова, Д. Ю. Волков, Н. В. Семенова, А. И. Сурыгин, Е. Е. Красновский, М. А. Иванова, Т. А. Полевая, С. А. Полевая, И. Н. Ромашова, В. А. Далингер, И. К. Степанян, Д. Г. Арсеньев, Т. Р. Рахимов, L. Gomez, M. Arevalo и др.

Среди предлагаемых методик обучения, дидактических приемов, организационных форм обучения особую эффективность, по мнению авторов, имеет когнитивно-визуальный подход и билингвальное обучение. Когнитивно-визуальный подход характеризуется максимальным использованием потенциальных возможностей визуального мышления. Одно из центральных положений данного подхода – широкое и целенаправленное использование познавательной функции наглядности. Реализация когнитивно-визуального подхода в процессе обучения математике позволяет сконструировать визуальную учебную среду – совокупность условий обучения, в которых акцент ставится на использовании резервов визуального мышления учащихся. Эти условия предполагают наличие как традиционных наглядных средств, так и специальных средств и приемов, активизирующих работу органов зрения [5]. Визуализация учебной информации осуществляется в виде блок-схем, опорных конспектов по схеме «рисунок (график) – символы – словесное определение», диаграмм, майнд-карт, графиков, тематического разбора примеров и задач, заданий, связанных с областью профессиональной деятельности, тестов, соответствующих когнитивным способностям обучаемых [3, 6]. Билингвальное обучение – это обучение предмету и овладение обучающимся предметным знанием на основе взаимосвязанного использования двух языков в качестве средства образовательной деятельности [7, 8]. Необходимой организационно-методической базой для реализации билингвального обучения является подготовка преподавателей, способных осуществлять обучение своему предмету на иностранном языке, и разработка специальных дидактических материалов от отдельных конспектов лекций до учебных пособий на одном, на двух языках. Особое внимание при этом уделяется простоте изложения и подбору правильной специальной лексики, используемой для перевода математических терминов на иностранный язык [7].

Использование всевозможных методов и методических приемов, способов и средств обучения являются необходимыми, но недостаточными для успешного овладения математикой без учета адаптационных факторов обучения в вузе и проживания в другой стране, в том числе национальных особенностей менталитета, психолого-педагогических особенностей иностранных студентов, начальных математических компетенций, уровня владения языком обучения и др. [9, 10].

Схожие проблемные вопросы и предложения по обучению иностранных студентов обсуждаются и зарубежными авторами [11, 12]. Интересным является проведение анализа ошибок, допускаемых студентами при решении математических задач, их дифференциация по типу риторико-организационных, лингвистических, математических, выявление причин этих ошибок для разработки методик обучения и методических материалов. В качестве эффективной технологии обучения выступает модель интегрированного обучения математике и иностранному языку [11].

Все вышеназванные направления в проектировании педагогической деятельности удовлетворяют основным принципам обучения на неродном языке, предложенным А. И. Сурыгиным [13, с. 80–161]:

- взаимосвязи компонентов обучения;
- активной коммуникативности;
- учета уровня владения языком обучения;
- учета адаптационных процессов;
- учета национально-культурных особенностей;
- лингвометодической и поликультурной компетентности преподавателей.

Из принципов обучения вытекают некоторые характеристики методики преподавания математики на неродном языке в вузе, такие как пониженный темп изложения, подробное изложение начальных вопросов курса, визуализация образов математических объектов, использование более четкого, а иногда и упрощенного варианта русской научной речи, использование языка-посредника, необходимость разработки специальных учебных изданий.

В Ухтинском государственном техническом университете в 2020 г. к обучению по программам бакалавриата приступила группа из 5 человек по направлению «Менеджмент» из граждан дальнего

зарубежья, прошедших подготовительный предвузовский курс обучения. Студенты проходят обучение по общей основной образовательной программе. Учебный план направления «Менеджмент» включает в себя три дисциплины математической направленности: «Математика в менеджменте», «Теория вероятностей и математическая статистика», «Экономико-математические методы и моделирование». Среди них четыре студента из Ганы и один из Саудовской Аравии. Студенты доброжелательные, спокойные, чаще даже медлительные, мотивированные к обучению, готовые положительно воспринимать применение различных методик и приемов обучения, уважительно относящиеся к преподавателям, достаточно усидчивые для доведения начатого дела до конца, имеющие низкий уровень базовой математической подготовки. Отметим, что для большинства студентов из арабских стран характерно хорошее владение языками, в том числе английским и русским, а также быстрота восприятия информации и мышления, развитое критическое мышление, которые немного лучше, чем, например, у студентов стран Африки и Юго-Восточной Азии. Это отмечают и другие преподаватели вузов [14].

В 2021 г. в университет на разные направления и специальности поступила большая группа студентов из Узбекистана, не проходивших специальный курс предвузовской подготовки, соответственно плохо владеющих русским языком. Студенты обучаются на направлениях подготовки и специальностях: «Нефтегазовое дело», «Землеустройство и кадастры», «Строительство, информатика и вычислительная техника», «Прикладная геология». Параллельно с освоением основной образовательной программы студенты дополнительно изучают русский язык на курсах, организованных международным отделом. Обучающиеся характеризуются преподавателями как воспитанные, дисциплинированные и исполнительные.

С целью первичной диагностики знаний в области математики и русского языка иностранным студентам было предложено выполнить входную работу по математике, которая состояла из упражнений двух типов. Первый тип содержал только символическую математическую запись уравнения, неравенства, сравнения, вычисления, второй был представлен в виде простейших текстовых задач с аналогичными математическими моделями, требующими решения. Примеры заданий представлены в табл. 1.

Таблица 1

Примеры входных диагностических заданий

1-й тип	2-й тип
Задание 1. $3 + 5 = ?$	Задание 4. Найдите сумму чисел 3 и 5
Задание 2. $x^2 + 3x = 0$	Задание 5. Разложите выражение $x^2 + 3x$ на множители
Задание 3. 5 % от 70	Задание 6. Куртка стоила 7000 рублей. Магазин решил установить на стоимость куртки скидку 5 %. Сколько стала стоить куртка после снижения?

Результаты проверки подтвердили предположение о незнании студентами лексических конструкций математического содержания. Около 60 % участников не допустили ошибки в решении простейших математических задач первого типа, но не смогли даже приступить к решению аналогичных текстовых задач второго типа или выполнили задание неверно. Проведенное входное тестирование показало, что большинство студентов допускают не математические ошибки, относящиеся к решению уравнений, неравенств и т. д., а лингвистические, связанные с непониманием словесного текста предметного содержания. Например, неверное определение смысла таких словосочетаний, как «решить уравнение», «раскрыть скобки», «вычислить значение» и т. д., характерных для русского языка.

Сделанные выводы подтверждают необходимость разработки специальной системы [15] обучения математике иностранных студентов. Существующие принципы обучения на неродном языке, предложенные и апробированные преподавателями методики обучения иностранных студентов, а

также многолетняя собственная практика преподавательской деятельности явились фундаментом для определения основных положений системы обучения. Методологической основой системы обучения будет являться принцип постепенного расширения знаний, умений и навыков в языковой, предметно-языковой и предметной математической области на неродном русском языке.

Под языковой областью понимается совокупность фонетических, лексических, грамматических средств, используемых в устной и письменной речи на русском языке, которая, дополняясь соответствующими средствами математического языка, образует предметно-языковую область. Под предметной математической областью понимается совокупность математических понятий и методов математики.

Курс высшей математики в университете содержит, как правило, такие разделы, как «Линейная и векторная алгебра», «Аналитическая геометрия», «Предел функции», «Дифференциальное и интегральное исчисления», «Дифференциальные уравнения», «Ряды», «Теория вероятностей и математическая статистика». Цель обучения математике иностранных студентов на неродном для них русском языке включает в себя три основных аспекта:

1) обучающий – овладение знаниями, выработка умений и навыков решения математических задач;

2) развивающий – развитие логического и критического мышления, грамотной математической речи, способности к постановке цели и выбору путей ее достижения;

3) воспитательный – создание благоприятных условий для самореализации личности, развития познавательной активности, самостоятельности, ответственности, духовно-нравственной, образованной и культурной личности, способной к осуществлению своей профессиональной деятельности [16].

Именно при постепенном воздействии на языковой и предметный компоненты содержания обеспечивается нормирование лингвистической нагрузки, позволяющее достигать планируемых результатов обучения. Тем самым обеспечивается интеграция изучения русского языка и содержания математики как науки, которая дает возможность студентам в дальнейшем изучать другие прикладные математические и профессиональные дисциплины.

При обучении математике на неродном языке главным этапом, определяющим дальнейшее успешное освоение дисциплины, является проведение вводного курса. Реализация обозначенного выше принципа постепенного наращивания знаний, умений и навыков в начальном вводном курсе можно проиллюстрировать следующими примерами «цепочек», состоящих из трех специальных обучающих заданий, имеющих разный, увеличивающийся объем предметно-языковой нагрузки. Примеры заданий из вводной части курса, а также из раздела «Векторная алгебра» представлены в табл. 2.

Таблица 2

Примеры обучающих заданий с увеличивающимся объемом языковой нагрузки

1-е задание	2-е задание	3-е задание
$2 + 3 = ?$	$2, 3, 5$ числа $+$ плюс (сумма) $=$ равно $2+3=5$ сумма чисел 2 и 3 равна 5 $\Downarrow$ записываем в словарь	Найдите сумму чисел 2 и 3
1-е задание	2-е задание	3-е задание
$A(2; 3; 5)$ $B(4; 7; -8)$ $\overline{AB} = ?$ $ \overline{AB} = ?$	$A(2; 3; 5)$ точка с координатами 2, 3 и 5 A начало вектора B конец вектора $\overline{AB}$ вектор $ \overline{AB} $ длина (модуль) вектора	Найдите: 1) координаты вектора с началом в точке A и концом в точке B ; 2) длину вектора $\overline{AB}$

Базовыми элементами (понятиями, методами) элементарной математики, с помощью которой реализуется педагогическое воздействие на начальном этапе, являются: арифметические действия, степени, корни, логарифмы, уравнения, неравенства, прямая, парабола, векторы и т. д. Именно начиная каждую дидактическую цепочку со знакомого для студентов предметного содержания (задание 1), т. е. с задач, которые они могут самостоятельно успешно решать, дополняя ее лексикой (задание 2), а затем грамматическими конструкциями предметного содержания (задание 3), студенты накапливают объем знаний в предметно-языковой области.

При изучении математической лексики (значений символов, знаков, действий, терминов, понятий) происходит составление и пополнение студентами словаря «Математический язык», который является дополнительным средством и для дальнейшего обучения. Примеры оформления словаря на начальном этапе и при дальнейшем изучении высшей математики представлены в табл. 3, 4.

Особое значение придается использованию всех видов речевого взаимодействия: слушание, чтение, письмо и говорение. Основным методом обучения на первом этапе является чтение, заучивание и повторение разговорной и математической лексики на русском языке. Формами контроля знаний могут выступать диктанты, краткие и несложные письменные задания, вопросы, тесты. Например, проверка правильности письма математических записей под диктовку: «найдите сумму чисел два и пять», «решите уравнение два x минус четырнадцать равно двум», «найдите квадрат числа пять» и т. д.

Таблица 3

Словарь «Математический язык» (элементарная математика)

Символ (знак)	Название	Значение	Пример	Примечание
Разделы элементарной математики. Арифметические действия				
+ «плюс» (ортиқча)	сложение <i>qo'shimcha</i>	сумма <i>miqdori</i>	$a + b = c$ $2 + 3 = 5$	c – сумма a – первое слагаемое b – второе слагаемое c – <i>miqdori</i> a – <i>birinchi muddat</i> b – <i>ikkinchi muddat</i>
– «минус» (минуслар)	вычитание <i>olib tashlash</i>	разность <i>farq</i>	$a - b = c$ $7 - 4 = 3$	c – разность a – уменьшаемое b – вычитаемое c – <i>farq</i> a – <i>kamaytirish</i> b – <i>chiqarilgan</i>
· или $\times$	умножение <i>ko'paytirish</i>	произведение <i>raqamlar mahsuloti</i>	$a \cdot b = c$ $4 \cdot 2 = 8$	c – произведение a – первый множитель b – второй множитель c – <i>mahsulotni</i> a – <i>birinchi multiplikator</i> b – <i>ikkinchi multiplikator</i>
:	деление <i>bo'linish</i>	частное <i>xususiy</i>	$a : b = c$ $36 : 9 = 4$	c – частное a – делимое b – делитель c – <i>xususiy</i> a – <i>dividend</i> b – <i>ajratuvchi</i>

Таблица 4

Словарь «Математический язык» (высшая математика)

Символ	Название	Значение	Пример
Раздел высшей математики. Линейная алгебра. Матричное исчисление			
A	матрица <i>matritsa</i>	прямоугольная таблица чисел <i>raqamlar to'rtburchak jadvali</i>	$A = \begin{pmatrix} -1 & 0 & 4 \\ -2 & 3 & 5 \end{pmatrix}$
$m \times n$	размер матрицы <i>o'lcham matritsa</i>	количество строк и столбцов <i>matritsaning satrlar soni va soniga</i>	$A_{2 \times 3}$
$\Delta A, A , \det A$	определитель (детерминант) <i>determinantlar</i>	число <i>soni</i>	$\begin{vmatrix} 1 & 2 \\ 3 & 4 \end{vmatrix} = -2$

При постоянном использовании данных видов учебной деятельности, следуя принятому принципу последовательного усложнения содержания обучения, происходит тренировка и закрепление первичных знаний, необходимых для формирования коммуникативных навыков на русском языке и дальнейшего изучения разделов высшей математики.

Следует отметить, что при подготовке содержания дидактического материала, начиная с определения понятий, формулировок содержания практических заданий до текстов лекций, главным требованием, наряду с простотой предметного математического содержания, определяющую роль, обеспечивающую эффективность обучения, играет использование однотипных грамматических конструкций без лишних оборотов и сложных предложений. Подбор таких конструкций должен быть обдуманным и методически обоснованным с точки зрения необходимости их включения в содержание и представления именно в этом выбранном виде при соблюдении научного стиля изложения.

Например, формулировки определений некоторых понятий и их свойств могут быть следующими:

- 1) матрица – это таблица чисел, которая состоит из m строк и n столбцов;
- 2) сумма матриц A и B – это матрица, каждый элемент которой равен сумме элементов матриц A и B , стоящих на одинаковых местах;
- 3) определитель матрицы – это число, которое вычисляется по формуле...
- 4) если определитель содержит два одинаковых столбца (или строки), то этот определитель равен нулю;
- 5) если определитель системы не равен нулю, то система имеет единственное решение.

Для усиления эффективности восприятия и осмысления учебного материала текстовое и устное изложение дополняется визуализацией образов математических понятий, их свойств, взаимосвязей с другими понятиями. Основными средствами визуализации являются рисунки, графики, таблицы, диаграммы, схемы, использование различных шрифтов в текстах, цветового оформления, комментариев к тестам. Пример графического представления способа нахождения уравнения прямой на плоскости представлен в табл. 5, фрагмент блок-схемы по видам неопределенных интегралов и методов интегрирования – в табл. 6.

Улучшить качество визуализаций, уменьшить трудоемкость работы преподавателя и повысить интерес студентов к обучению можно и с помощью использования компьютерных презентаций, программ для записи текстов, выполнения математических расчетов и создания графических изображений (Power Point, Word, Excel, Mathcad и др.).

Реализация принципа последовательного усложнения содержания обучения на втором этапе обучения, когда минимальный объем лексики и лексических конструкций уже накоплен, осуществляется за счет включения интерактивных методов обучения в коллективной организационной фор-

ме: взаимообмен заданиями, темами, изучение материала и решение задач в малых группах. Данные методы ориентированы на более широкое взаимодействие обучающихся не только с преподавателем как в активных, но и друг с другом и на доминирование активности обучающихся в процессе обучения [17, 18].

Таблица 5

Пример графического конспекта

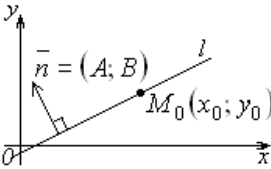
Способ 1. По точке и нормальному вектору	
	$M_0(x_0; y_0) \in l$ $\bar{n} = (A; B) \perp l$ Уравнение прямой: $A(x - x_0) + B(y - y_0) = 0$

Таблица 6

Пример блок-схемы конспекта

Интегралы вида $\int \sin^m x \cos^n x dx$		
m и n – четные положительные числа	m – четное, а n – нечетное положительное число, или m и n – нечетные положительные числа	m – нечетное, а n – четное положи- тельное число
Способ решения:		
$\left \begin{array}{l} \text{Применить формулу} \\ \sin \alpha \cos \alpha = \frac{1}{2} \sin 2\alpha \end{array} \right $	$\left \begin{array}{l} \text{Замена } t = \sin x \\ dt = \cos x \cdot dx \end{array} \right $	$\left \begin{array}{l} \text{Замена } t = \cos x \\ dt = -\sin x \cdot dx \\ \sin x \cdot dx = -dt \end{array} \right $

Опыт организации, разработки методического обеспечения и проведения коллективных учебных занятий с русскоязычными студентами был представлен на конференциях и подробно описан в научных статьях [16, 19–22]. Положительные результаты применения интерактивных методов позволили перенести данный опыт работы на организацию обучения иностранных студентов. Характерным отличием при обучении иностранных студентов, плохо владеющих русским языком, является то, что обучающийся, понявший объяснение преподавателя, изучивший какую-либо тему или метод самостоятельно, передает учебный материал одному или нескольким одногруппникам на языке, удобном для восприятия другими. Далее процесс обучения может продолжаться в парах с другими обучающимися. Опыт преподавания математики иностранным студентам позволяет уверенно говорить о том, что среди обучающихся, обладающих математической грамотностью и достаточными знаниями русского языка, обязательно найдутся студенты, способные и желающие быть активными участниками учебного процесса и взаимодействовать с другими обучающимися в роли учителя.

При изучении нового учебного материала одной из используемых методик является методика взаимопередачи тем [16, 19, 20, 22]. Обучающиеся, изучившие одну тему, обучают ей других в парах сменного состава. Несколько тем в рамках одного раздела распределяются между обучающимися. Например, выбрав раздел «Приложение определенного интеграла», можно разбить его на

шесть тем: площадь фигуры в декартовых координатах, площадь фигуры в параметрических координатах, площадь фигуры в полярных координатах, а также длина дуги. При этом обучающиеся делятся на группы по шесть человек. Взаимодействие в группе осуществляется следующим образом: одну тему обучающийся изучает индивидуально, самостоятельно или с помощью преподавателя, затем, после сдачи ее преподавателю, допускается к обучению другого члена группы в паре на языке, удобном для восприятия (к передаче темы). Аналогичным образом его напарник передает ему свою тему. Передав одну тему, а затем приняв другую от напарника, обучающийся передает принятую тему в новой паре с другим обучающимся. Учебную деятельность каждого студента можно охарактеризовать следующей повторяющейся последовательностью: учусь, учу, учусь, учу, учусь и т. д.

Что касается методик, которые могут быть использованы для проведения практических занятий, то наибольшую эффективность с точки зрения результативности обучения показали методики интерактивных коллективных учебных занятий, которые применяются наряду с традиционными практическими занятиями [16, 19–22]. Среди них:

- 1) взаимообмен заданиями (обучающийся, научившийся выполнять задания определенного типа, учит другого их решению);
- 2) взаимопроверка индивидуальных заданий (самостоятельно выполнив задания, обучающиеся обнаруживают, исправляют ошибки других);
- 3) взаимодиктант – проверка и отработка знаний основных определений, теорем и формул (обучающийся диктует напарнику задания, сверяя ответы по своей карточке).

Методика взаимообмена заданиями состоит в том, что, работая в паре, обучающийся, научившийся решать задания определенного типа, учит их решать своего напарника. Отработав в паре, обучающиеся меняют напарников. Обязательным условием является выбор новых напарников не из одной пары, а из разных пар. Иначе это может привести к тому, что у какой-то пары не найдется смены. Для реализации данной методики преподаватель готовит специальный дидактический материал – карточки, содержащие по два или три однотипных задания (третье задание является резервным и выполняется, если смена напарника пока невозможна). Для учета прохождения карточек и выбора следующего напарника целесообразно вести таблицу учета, в которой можно отмечать отданные и принятые карточки с указанием напарников. Количество карточек выбирается в зависимости от времени выполнения заданий и количества студентов в учебной группе. Предполагается также деление группы на подгруппы из 4–6–8 человек.

Применение интерактивных методов при обучении иностранных студентов позволяет достигать запланированных результатов обучения. У студентов формируется грамотная разговорная и письменная речь на русском языке, развиваются навыки общения и взаимодействия по повседневным и учебным вопросам с русскоязычными одноклассниками, повышается интерес к обучению и самостоятельность, повышается качество обучения, что также способствует положительной адаптации студентов.

Дополнительным средством обучения, позволяющим более успешно и рационально достигать поставленных целей обучения, являются разработка и использование двуязычных дидактических материалов (опорные конспекты, блок-схемы, тексты заданий для решения), а также учебных изданий на иностранном языке. В качестве иностранного языка может выступать либо родной язык обучающихся (узбекский, арабский и др.), либо английский язык, являющийся основным средством международного общения в настоящее время. Одновременное использование русского и английского языков позволяет показать студентам интернациональный характер математических терминов, таких как: *sum* (сумма), *matrix* (матрица), *function* (функция), *differentiation* (дифференцирование) и др., тем самым развивая их математическую грамотность и коммуникативные возможности на русском языке. При переводе текстов математического содержания на иностранный язык особый

акцент следует делать на подборе правильной соответствующей лексики. В русском языке существует множество значений одного слова. Этим значениям могут соответствовать разные слова на иностранном языке. Например, слово «отношение». Обычно это понимается как связь, участие. Например, «я очень тщательно отношусь к выполнению домашнего задания». В математике же «отношение» – это различного рода связь между двумя величинами, например, отношение x к y . Поэтому правильным будет перевести на английский язык как «ratio», а не «relationship». В таблице 7 приведено несколько примеров переводов математических конструкций на английский язык.

Таблица 7

Примеры переводов математических конструкций на английский язык

Текст на русском языке	Правильный перевод (на английский язык)	Неправильный перевод (на английский язык)
разложение на множители	factorial expansion	decomposition into multipliers
обратная матрица	inverse of a matrix	the inverse matrix
разность двух матриц	the difference between two matrices	the difference of two matrices
прямой/обратный ход	forward / back substitution	straight / reverse stroke
предельные затраты на производство	marginal cost of production	the limit cost of production
отношение	ratio	relationship

Для выполнения более правильного перевода используется ряд иностранных электронных ресурсов для изучения английского языка и онлайн-перевода, таких как Oxford Learner's Dictionaries, Cambridge Dictionary, Woordhunt, а также Англо-русский технический словарь (slovaronline.com), содержащий полную поисковую систему по всем доступным словарям, энциклопедиям и переводчикам в режиме онлайн, в том числе по Большой советской энциклопедии.

В 2020 г. в Ухтинском государственном техническом университете впервые группа иностранных студентов из дальнего зарубежья, поступивших на обучение по направлению «Менеджмент», была выделена в отдельную учебную группу. В отличие от обучающихся из ближнего зарубежья, данные студенты владеют английским языком на хорошем уровне. Например, у студентов из Ганы английский является официальным языком страны. Именно поэтому английский язык в данном случае может выступать языком-посредником для изучения математики на русском языке. Для использования языка-посредника авторами было разработано учебное пособие «Математика в менеджменте» на английском языке, являющееся аналогом пособия авторов на русском языке. Учебное пособие состоит из трех разделов: линейная алгебра, векторная алгебра и аналитическая геометрия, математический анализ. Каждая тема раздела включает в себя основные сведения из теории, подробные решения типовых задач, задачи для решения на занятиях под руководством преподавателя, а также самостоятельно вне учебных занятий. Отдельное внимание в учебном издании уделено вопросам применения математического аппарата в задачах управления экономической деятельностью предприятий. Использование подобных пособий позволяет рационально расходовать учебное время и охватывать больший объем знаний, умений, навыков и компетенций и, как следствие, с большей эффективностью достигать всех целей обучения, как учебных, так развивающих и воспитательных.

Достижение поставленных целей обучения высшей математике иностранных студентов, плохо владеющих русским языком, является для преподавателя сложной задачей, успешность выполнения которой в значительной мере зависит от его личностных и профессиональных качеств. Преподаватель должен обладать грамотной математической речью, быть эмоциональным, способным заинтересовать студентов содержанием, целями и задачами обучения, концентрировать и удерживать внимание студентов на занятиях, владеть различными методиками и приемами обучения, повышать

свою квалификацию в вопросах изучения иностранных языков. В помощь преподавателям и студентам в университете организована и осуществляется дополнительная учебная работа с иностранными студентами в виде систематических кружковых занятий, в рамках которых могут быть более успешно реализованы различные формы и методы обучения, а также учтены индивидуальные умственные, эмоциональные и культурные особенности обучающихся.

Выдвинутые и реализованные в педагогической практике идеи обучения математике иностранных студентов позволяют говорить о разработке и развитии в университете системы обучения студентов, плохо владеющих русским языком. Основными компонентами системы являются: цели и содержание обучения, адаптированные к обучению иностранных студентов; интерактивные методы обучения; коллективные организационные формы; специализированные учебные ресурсы (двуязычные дидактические материалы, визуализация учебной информации). Организация и осуществление процесса обучения в рамках этой системы должны в первую очередь обеспечить качественное формирование и усвоение математических знаний, предметных и практических навыков, а во вторую – способствовать развитию личностных качеств обучающихся. Достижение положительного результата учебной деятельности становится возможным за счет реализации принципа постепенного расширения знаний, умений и навыков в языковой, предметно-языковой и предметной математической области на неродном русском языке. Поиск и развитие эффективных организационных форм и методов обучения иностранных студентов являются актуальной задачей, требующей большого личностного вклада и профессионализма преподавателей, а также плодотворного сотрудничества с учебно-воспитательными структурами университета, направленного на социальную и языковую адаптацию студентов и поддержку осуществления образовательного процесса.

Список источников

1. Мужикова А. В., Габова М. Н. Математическая подготовка обучающихся в региональном техническом вузе // Новые идеи в геологии нефти и газа. Новая реальность 2021: сб. науч. тр. (по материалам Международной научно-практической конференции). Москва, 27–28 мая 2021 года / отв. ред. А. В. Ступакова. М.: Перо, 2021. С. 391–394. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_48011011_79871346.pdf (дата обращения: 11.06.2022).
2. Попов Н. И., Яковлева Е. В. Актуальные проблемы обучения математике иностранных студентов в вузе // Вестник Московского гос. областного ун-та. Серия: Педагогика. 2019. № 3. С. 144–153. doi: 10.18384/2310-7219-2019-3-144-153
3. Яковлева Е. В. Обучение математике иностранных студентов в университете на основе когнитивно-визуального подхода // Вестник Вятского гос. ун-та. 2020. № 1. С. 84–93. doi: 10.25730/VSU.7606.20.010
4. Прудникова О. М. Обучение математике иностранных студентов первого курса технического вуза // Высшее образование в России. 2018. Т. 27, № 7. С. 74–78. doi: 10.31992/0869-3617-2018-27-7-74-78
5. Далингер В. А. Теоретические основы когнитивно-визуального подхода к обучению математике. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2006. 143 с.
6. Полевая Т. А., Полевая С. А. Использование визуализации материала при преподавании математики на довузовском этапе обучения иностранных граждан // Международное образование и сотрудничество: сб. науч. тр. по материалам VI Международной научно-практ. конф. Москва, 24 мая 2019 года. М.: Техполиграф-центр, 2019. С. 127–134.
7. Салехова Л. Л. Дидактическая модель билингвального обучения математике в высшей педагогической школе: дис. ... д-ра пед. наук. Казань, 2008. 427 с.
8. Краснощеков В. В., Семенова Н. В., Галунова К. В. Проблемы и перспективы разработки двуязычных учебных пособий для обеспечения математических дисциплин программ международного образования // Современные наукоемкие технологии. 2017. № 2. С. 117–120.
9. Моднов С. И., Ухова Л. В. Проблемы адаптации иностранных студентов, обучающихся в техническом университете // Ярославский пед. вестник. 2013. Т. 1, № 2. С. 111–115. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_20386715_43124825.pdf (дата обращения: 11.12.2021).

10. Виноградова А. А. Адаптация студентов младших курсов к обучению в вузе // Образование и наука. Известия УрО РАО. 2008. № 3(51). С. 37–48.
11. Gómez L., Freeman D., Freeman Y. Dual language education: A promising 50–50 model? // Bilingual Research Journal. 2005. № 29 (1). P. 145–164. doi: 10.1080/15235882.2005.10162828
12. Arévalo M., Cantera M. A., García-Marina V., Alves-Castro M. Analysis of university STEM students' mathematical, linguistic, Rhetorical–Organizational assignment errors // Education Sciences. 2021. № 11 (4). P. 173. doi: 10.3390/educsci11040173
13. Сурыгин А. И. Основы теории обучения на неродном языке. СПб.: Златоуст, 2000. 235 с.
14. Филимонова Н. Ю., Романюк Е. С., Тулупникова Т. Ю., Щукина Н. В. Особенности работы со студентами-иностранцами из стран Африки, Азии, Ближнего Востока, Латинской Америки (довузовский этап): учеб. пособие. Волгоград: ВолГГУ, 2008. 80 с.
15. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем. Воронеж: ВГУ, 1977. 304 с.
16. Габова М. Н., Мужикова А. В. Контекстный подход в преподавании математики будущим инженерам // Вестник Сыктывкарского ун-та. Серия 1: Математика. Механика. Информатика. 2020. № 4 (37). С. 26–50. doi: 10.34130/1992-2752_2020_4_26
17. Мкртчян М. А. Методики коллективных учебных занятий // Справочник заместителя директора школы. 2011. № 1. С. 55–64.
18. Дьяченко В. К. Сотрудничество в обучении: о коллективном способе учеб. работы: кн. для учителя. М.: Просвещение, 1991. 192 с.
19. Мужикова А. В. Интерактивное обучение математике в вузе // Вестник Сыктывкарского ун-та. Серия 1: Математика. Механика. Информатика. 2015. Вып. 1 (20). С. 74–90. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27468137> (дата обращения: 21.03.2022).
20. Мужикова А. В. Исследование эффективности коллективных учебных занятий по высшей математике // Вестник Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin). 2018. Вып. 7 (196). С. 174–181. doi: 10.23951/1609-624X-2018-7-174-181
21. Прудникова О. М., Габова М. Н., Канева Е. А. К вопросу формирования у студентов критически-рефлексивного стиля мышления: сб. науч. тр.: материалы научно-техн. конференции (20–23 сентября 2011, г. Ухта): в 3 ч. Ухта: УГТУ, 2011. Ч. 3. С. 226–229. URL: https://www.ugtu.net/sites/default/files/ntk_2011_chast_3.pdf (дата обращения: 21.03.2022).
22. Мужикова А. В., Габова М. Н. Развитие грамотной математической речи студентов в техническом вузе // Высшее образование в России. 2020. № 1. С. 66–75. doi: 10.31992/0869-3617-2020-29-1-66-75

References

1. Muzhikova A. V., Gabova M. N. Matematicheskaya podgotovka obuchayushchikhsya v regional'nom tekhnicheskom vuze [Mathematical training of students at a regional technical university]. *Materialy Mezhhregional'noy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Novye idei v geologii nefi i gaza. Novaya real'nost' 2021»: sbornik nauchnykh trudov (po materialam Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii)*. Moskva, 27–28 maya 2021 goda [Materials of the Interregional Scientific and Practical Conference («New ideas in the geology of oil and gas. New Reality' 2021»)]. Moscow, Pero Publ., 2021. P. 391–394 (in Russian). URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_48011011_79871346.pdf (accessed 11 June 2022).
2. Popov N. I., Yakovleva E. V. Aktual'nye problemy obuchenija matematike inostrannykh studentov v vuze [Topical issues of teaching mathematics to international students at a university]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika – Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogics*, 2019, no. 3, pp. 144–153 (in Russian). doi: 10.18384/2310-7219-2019-3-144-153
3. Yakovleva E. V. Obucheniye matematike inostrannykh studentov v universitete na osnove kognitivno-vizual'nogo podkhoda [Teaching mathematics to foreign students at the University based on a cognitive-visual approach]. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of Vyatka State University*, 2020, no. 1 (135), pp. 84–93 (in Russian). doi: 10.25730/VSU.7606.20.010
4. Prudnikova O. M. Obucheniye matematike inostrannykh studentov pervogo kursa tekhnicheskogo vuza [Teaching Mathematics to First-Year Foreign Students of a Technical University]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii – Higher Education in Russia*, 2018, vol. 27, no. 7, pp. 74–78 (in Russian). doi: 10.31992/0869-3617-2018-27-7-74-78
5. Dalinger V. A. *Teoreticheskiye osnovy kognitivno-vizual'nogo podkhoda k obucheniyu matematike* [Theoretical foundations of a cognitive-visual approach to teaching mathematics]. Omsk, Omsk State Pedagogical University Publ., 2006. 143 p. (in Russian).

6. Polevaya T. A., Polevaya S. A. Ispol'zovaniye vizualizatsii materiala pri prepodavanii matematiki na dovuzovskom etape obucheniya inostrannykh grazhdan [Visualization of information in teaching mathematics at the pre-university stage of teaching foreign citizens]. *Materialy Mezhhregional'noy nauchno-praktichskoy konferentsii (VI «Professionally directed teaching of the Russian language to foreign citizens»)*. Moscow, Tekhnopoligrafsentr Publ., 2019, pp. 127–134 (in Russian).
7. Salekhova L. L. *Didakticheskaya model' bilingval'nogo obucheniya matematike v vysshey pedagogicheskoy shkole. Dis. dokt. ped. nauk* [Didactic model of bilingual teaching of mathematics in higher pedagogical school. Diss. doct. of ped. sci.]. Kazan, 2008. 427 p. (in Russian).
8. Krasnoschekov V. V., Semenova N. V., Galunova K. V. Problemy i perspektivy razrabotki dvuyazychnykh uchebnykh posobiyy dlya obespecheniya matematicheskikh distsiplin programm mezhdunarodnogo obrazovaniya [Problems and prospects of development of bilingual textbooks for mathematical disciplines of international education programs]. *Sovremennyye naukoemkiye tekhnologii – Modern high technologies*, 2017, no. 2, pp. 117–120 (in Russian).
9. Modnov S. I., Ukhova L. V. Problemy adaptatsii inostrannykh studentov, obuchayushchikhsya v tekhnicheskoy universitete [Problems of Adaptation of Foreign Students Studying in the Technical University]. *Vestnik Yaroslavskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. K. D. Ushinskogo. Seriya: Gumanitarnyye nauki – Yaroslavl pedagogical bulletin. Series: Humanitarian science*, 2013, vol. 1, no. 2, pp. 111–115 (in Russian). URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_20386715_43124825.pdf (accessed 11 December 2021).
10. Vinogradova A. A. Adaptatsiya studentov mladshikh kursov k obucheniyu v vuze [Adaptation of students of younger courses to the study at the university]. *Obrazovaniye i nauka – Education and science*, 2008, no. 3 (51), pp. 37–48 (in Russian).
11. Gómez L., Freeman D., Freeman Y. Dual language education: A promising 50–50 model? *Bilingual Research Journal*, 2005, vol. 29, no. 1, pp. 145–164. doi: 10.1080/15235882.2005.10162828
12. Arévalo M., Cantera M. A., García-Marina V., Alves-Castro M. Analysis of university STEM students' mathematical, linguistic, Rhetorical–Organizational assignment errors. *Education Sciences*, 2021, vol. 11, no. 4: 173. doi: 10.3390/educsci11040173
13. Surygin A. I. *Osnovy teorii obucheniya na nerodnom dlya uchashchikhsya yazyke* [Fundamentals of the theory of learning in a language that is not native to students]. Saint-Petersburg, Zlatoust Publ., 2000. 230 p. (in Russian).
14. Filimonova N. Yu., Romanyuk E. S., Tulupnikova T. Yu., Shchukina N. V. *Osobennosti raboty so studentami-inostrantsami iz stran Afriki, Azii, Blizhnego Vostoka, Latinskoy Ameriki (dovuzovskiy etap): uchebnoye posobiye* [The Peculiarities of work with foreign students from the countries of Africa, Asia, the Near East, Latin America (preuniversity stage): study guide]. Volgograd, VolgGTU Publ., 2008. 80 p. (in Russian).
15. Bespal'ko V. P. *Osnovy teorii pedagogicheskikh sistem* [Fundamentals of the theory of pedagogical systems]. Voronezh, Voronezh State University Publ., 1977. 304 p. (in Russian).
16. Gabova M. N., Muzhikova A. V. Kontekstnyy podkhod v prepodavanii matematiki budushchim inzheneram [Context approach in the teaching of mathematics future engineers]. *Vestnik Syktyvskarskogo universiteta. Seriya 1: Matematika. Mekhanika. Informatika – Bulletin of Syktyvkar University. Series 1: Mathematics. Mechanics. Informatics*, 2020, vol. 4 (37), pp. 26–50 (in Russian). doi: 10.34130/1992-2752_2020_4_26
17. Mkrtchyan M. A. Metodiki kollektivnykh uchebnykh zanyatiy [Methods of Collective Training]. *Spravochnik zamestitelya direktora shkoly*, 2011, no. 1, pp. 55–64 (in Russian).
18. D'yachenko V. K. *Sotrudnichestvo v obuchenii: o kollektivnom sposobe uchebnoy raboty* [Cooperation in learning: About the collective method of teaching work]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1991. 192 p. (in Russian).
19. Muzhikova A. V. Interaktivnoye obucheniye matematike v vuze [Interactive Teaching of Mathematics in Higher School]. *Vestnik Syktyvskarskogo universiteta. Seriya 1: Matematika. Mekhanika. Informatika – Bulletin of Syktyvkar University. Series 1: Mathematics. Mechanics. Informatics*, 2015, vol. 1 (20), pp. 74–90 (in Russian). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27468137> (accessed 21 March 2022).
20. Muzhikova A. V. Issledovaniye effektivnosti kollektivnykh uchebnykh zanyatiy po vysshey matematike [Study the interactive teaching effectiveness in higher mathematics]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – TSPU Bulletin*, 2018, no. 7 (197), pp. 174–181 (in Russian). doi: 10.23951/1609-624X-2018-7-174-181
21. Prudnikova O. M., Gabova M. N., Kaneva E. A. K voprosu formirovaniya u studentov kriticheski-refleksivnogo stilya myshleniya [To the Question of Formation of Students Critical-Reflexive Style of Thinking]. *Materialy nauchno-tekhnicheskoy konferentsii (20–23 sentyabrya 2011, Ukhta)* [Materials of the Scientific and Technical

- Conference (20–23 September, 2011, Ukhta)]. Ukhta, UGTU Publ., 2011. Vol. 3, pp. 226–229 (in Russian). URL: https://www.ugtu.net/sites/default/files/ntk_2011_chast_3.pdf (accessed 21 March 2022).
22. Muzhikova A. V., Gabova M. N. Razvitiye gramotnoy matematicheskoy rechi studentov v tekhnicheskom vuze [Development of Competent Mathematical Speech of Students in a Technical University]. *Высшее образование в России – Higher Education in Russia*, 2019, vol. 28, no. 12, pp. 66–75 (in Russian). doi: 10.31992/0869-3617-2020-29-1-66-75

Информация об авторах

Мужикова А. В., кандидат технических наук, доцент, Ухтинский государственный технический университет (ул. Первомайская, 13, Ухта, Россия, 169300).

E-mail: amuzhikova@mail.ru. SPIN-код 4291-4749. ORCID 0000-0002-2620-2693. Scopus AuthorID 57219783860.

Габова М. Н., старший преподаватель, Ухтинский государственный технический университет (ул. Первомайская, 13, Ухта, Россия, 169300).

E-mail: mgabova0683@ugtu.rnet. SPIN-код 2155-8669. ORCID 0000-0002-0686-0760. Scopus AuthorID 57219783251.

Information about the authors

Muzhikova A. V., Candidate of Engineering Sciences, Associate Professor, Ukhta State Technical University (ul. Pervomayskaya, 13, Ukhta, Russian Federation, 169300).

E-mail: amuzhikova@mail.ru. SPIN-код 4291-4749. ORCID 0000-0002-2620-2693. Scopus AuthorID 57219783860.

Gabova M. N., Senior lecturer, Ukhta State Technical University (ul. Pervomayskaya, 13, Ukhta, Russian Federation, 169300).

E-mail: mgabova0683@ugtu.rnet. SPIN-код 2155-8669. ORCID 0000-0002-0686-0760. Scopus AuthorID 57219783251.

Статья поступила в редакцию 06.06.2022; принята к публикации 25.10.2022

The article was submitted 06.06.2022; accepted for publication 25.10.2022

Научная статья
УДК 159.9:37.015.3
<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-6-77-85>

ДИАГНОСТИКА ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Андрей Николаевич Кузнецов¹, Татьяна Андреевна Вельдяева²

¹ Институт управления образованием Российской академии образования, Москва, Россия, andremos@inbox.ru

² Сибирский федеральный университет, Красноярск, Россия, t_a_gavrilenko@mail.ru

Аннотация

Актуальность представленных материалов определяется тем, что в контексте внедрения положений профессионального стандарта «Специалист в области перевода», а также необходимости совершенствования учебно-программной документации (основных образовательных программ, учебных планов, рабочих программ дисциплин и практик) профильных вузов, ведущих подготовку переводчиков, рассматриваются результаты проведения диагностического тестирования, направленного на установление уровня готовности студентов (потенциальных специалистов) к профессиональной межкультурной коммуникации как элемента начального этапа формирования профессиональной межкультурной стратегической компетентности переводчиков. В основу примененной методики исследования положено применение специально разработанного (авторского) диагностирующего инструмента – анкеты, в состав которой интегрированы элементы, реализующие метод кейсов, и задания на выполнение обучающимися сравнительно-сопоставительного анализа и рефлексии по представленным материалам проблемного характера. Данный инструмент (анкета) состоит из шести частей, коррелирующих с аспектами профессиональной межкультурной стратегической компетентности переводчиков, а также требованиями ФГОС ВО по направлению «Лингвистика» и требованиями профессионального стандарта переводчика. По результатам каждой из частей входной диагностики сделаны дидактические выводы, которые, в свою очередь, могут использоваться в качестве методических рекомендаций для проектирования технологии и содержания курсов и пособий по подготовке к межкультурной коммуникации. Также сделан обобщенный вывод по проведенной диагностике, проведен анализ результатов и приведены статистические данные. Представленные материалы могут быть использованы, в частности, для дальнейшего научного поиска в области проектирования содержания подготовки и формирования аспектов профессиональной компетентности переводчиков.

Ключевые слова: подготовка переводчиков, профессиональная межкультурная стратегическая компетентность, подготовка лингвистов, диагностика уровня компетенции, обыденное сознание, межкультурная коммуникация, кросс-культурный анализ, профессиональный стандарт переводчика

Для цитирования: Кузнецов А. Н., Вельдяева Т. А. Диагностика готовности будущих переводчиков к профессиональной межкультурной коммуникации // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. Вып. 6 (46). С. 77–85. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-6-77-85>

Original article

INTERCULTURAL COMMUNICATION SKILLS OF TRANSLATORS: THE OUTCOMES OF RUSSIAN UNIVERSITY TRAINING

Andrey N. Kuznetsov¹, Tatyana A. Veldyaeva²

¹ *Institute of Education Management of the Russian Academy of Education, Moscow, Russian Federation, andremos@inbox.ru*

² *Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russian Federation, t_a_gavrilenko@mail.ru*

Abstract

In the context of the introduction of the newly developed occupational standard for translators and the vitality of the modification of translator training curricula, the authors of the article discuss the diagnostic assessment used to evaluate students' readiness for professional intercultural communication. It is used as an initial stage in the formation of professional intercultural strategic competency of translators. The abovementioned competency is defined in the article. The authors of the article are carrying out a research aimed at theoritizing and implementing a practice-oriented educational course devoted to developing professional intercultural strategic competency of translators. The main assessment tool at the diagnostic stage is a questionnaire incorporating elements of case-study method, comparing and contrasting, and reflecting analysis. Consisting of six parts, the questionnaire is aligned to the structure of professional intercultural strategic competency and the requirements of the national educational and the occupational standard. Each part features conclusion of high didactic value since it could be used as methodological guidelines for development of educational courses and handbooks on professional intercultural communication identifying further learning objectives. At the end there is a summative evaluation based on learner-supplied evidence with associated statistics. The materials may be used for the further theoretical backgrounding and development of the professional competencies of translators.

Keywords: *translator training, professional intercultural strategic communication, linguistic education, competency level diagnostics, ordinary consciousness, intercultural communication, cross-cultural analysis, occupational standard of a translator*

For citation: Kuznetsov A. N., Veldyaeva T. A. Intercultural communication skills of translators: the outcomes of russian university training [Diagnostics of readiness of future translators for professional intercultural communication]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 6 (46), pp. 77–85. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-6-77-85>

Не только формирование компетентностей, но и оценивание уровня их сформированности является сложнейшей задачей, характеризующейся поликритериальностью и полипараметричностью. В соответствии с Федеральным законом об образовании Российской Федерации¹ качество образования является комплексной характеристикой и в первую очередь показывает «степень соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы». То есть результаты образовательного процесса (или компетенции), во-первых, должны удовлетворять потребности работодателей и специалистов – быть полезны; во-вторых, являются планируемыми или проектируемыми; в-третьих, должны быть измеримы – иметь некие референсные значения [1–3].

Авторами разрабатывается и апробируется структурно-функциональная модель формирования профессиональной межкультурной стратегической компетентности (ПМСК) будущих переводчиков [4; 5]. Под ПМСК понимается интегративное качество личности, обеспечивающее его личностную и функциональную готовность (компетентность) к решению профессиональных стратегических задач в

¹ Федеральный закон «О внесении изменений в Федеральный закон „Об образовании в Российской Федерации“ и отдельные законодательные акты Российской Федерации» от 02.12.2019 № 403-ФЗ (последняя редакция) (с изменениями на 2 июля 2021 года) (редакция, действующая с 1 сентября 2021 года).

области межкультурного взаимодействия в условиях профессионально обусловленного диалога культур, т. е. в конкретно-деятельностных ситуациях профессиональной жизнедеятельности; эта готовность должна включать в себя следующие аспекты: когнитивный (профессионально значимые знания), личностный (профессионально значимые качества), деятельностный (профессионально значимые умения и навыки), аксиологический (мотивированность к предстоящей профессиональной межкультурной деятельности), праксиологический (реальный/квазипрофессиональный опыт). Таким образом, профессиональная межкультурная стратегическая компетентность обеспечивает продуктивную профессиональную деятельность в контексте диалога культур.

Первым этапом реализации структурно-функциональной модели ПМСК является констатирующий эксперимент, имеющий целью диагностирование текущего уровня сформированности протоэлементов ПМСК. Основным диагностирующим инструментом был выбран метод анкетирования [6] с интегрированными элементами метода кейсов, сравнительно-сопоставительного анализа и рефлексии.

Входное диагностическое анкетирование студентов (количество респондентов – 226 чел.) проводилось в двух вузах г. Москвы, осуществляющих подготовку переводчиков:

1. ФГАОУ ВПО НИТУ «МИСиС», студенты 3-го и 4-го курсов (197 человек), проходившие обучение по направлению 45.03.02 «Лингвистика» (бакалавриат), профиль «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур» (ТиМ), профиль «Перевод и переводоведение» (ПП), по направлению 45.04.02 «Лингвистика» (магистратура), англоязычная программа «Теория коммуникации и международные связи с общественностью» (ТКиМСО) (28 человек, в т. ч. иностранные студенты – 16 человек), студенты «Образовательного центра лингвистики и естественных наук» Института базового образования ФГАОУ ВПО НИТУ МИСиС (ИБО), проходившие подготовку по дополнительной образовательной программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» (17 человек).

2. ФГБОУ ВПО «Московский государственный агроинженерный университет им. В. П. Горячкина»: студенты 5-го курса факультета «Технический сервис в агропромышленном комплексе» (ТС в АПК), специальность «Сервис импортной автотракторной техники» с присвоением дополнительной квалификации «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» (12 человек).

Разработанное анкетирование состояло из шести частей.

В первой части диагностического инструментария (личные данные, опыт изучения иностранных языков, наличие подготовки в области межкультурного взаимодействия) студенты предоставляли фактическую информацию об опыте формирования иноязычной коммуникативной и межкультурной компетентностей. На вопрос «Проходили ли Вы подготовку в области межкультурной коммуникации?» 27 % студентов (61 человек) ответили положительно. Как правило, это студенты старших курсов или магистранты. При этом 73 % студентов (165 человек) не имеют предшествующего обучения межкультурной коммуникации.

Вторая часть представляет собой блок праксиологического и аксиологически-мотивационного диагностирования и включает в себя восемь открытых вопросов (описание предшествующего межкультурного опыта, проблемных ситуаций, оценивание значимости межкультурной подготовки и мотивированности к успешному межкультурному диалогу).

Основными дидактическими выводами по второму блоку входного диагностического анкетирования могут быть следующие:

– поскольку большая часть студентов не сталкивались с коммуникативными затруднениями культурологического характера, воспринимают иноязычную лингвистическую компетентность условием успешной межкультурной коммуникации, не имеют опыта профессиональной межкультурной коммуникации, то необходимо наглядно продемонстрировать реальные межкультурные коммуникативные неудачи, их ситуационное многообразие и создать педагогические условия приобретения квазипрофессионального опыта межкультурного взаимодействия;

– ввиду того, что 48 % студентов утверждают, что «настороженно и аккуратно» относятся ко всему новому и «иному», а также чувствуют себя неуверенно в ситуациях неопределенности, важно повышать уровень мотивированности студентов к межкультурной коммуникации, а также развивать релевантные личностно-деловые качества, в частности, через освоение стратегии межкультурной коммуникации (в т. ч. как универсальной стратегии взаимодействия с «новым» и «неизвестным»), а также использовать специально отобранные методы, формы и средства формирования профессиональной межкультурной стратегической компетентности (метод проектов, дискуссии, диалоги, диспуты, деловые и ролевые игры и пр.);

– так как в части анкет прослеживается недостаточное осознание значимости и влияния особенностей родной культуры на успешность межкультурной коммуникации, а также присутствуют идеи культурного универсализма (все культуры и, следовательно, индивиды одинаковы), необходимо применение метода сравнительно-сопоставительного анализа для выявления и анализа культурных особенностей и различий с последующей рефлексией;

Третья часть – аналитико-культурологический блок – состоит из четырех вопросов-заданий, проверяющих научный кругозор, умение искать и обрабатывать релевантную информацию [7], а также проводить кросс-культурный анализ и прогнозирование [8]. В данном блоке студенты изучают и анализируют культурные особенности конкретных стран и прогнозируют возможные межкультурные затруднения в процессе коммуникации между их представителями.

Основные дидактические выводы по второму блоку входного диагностического анкетирования могут быть сформулированы следующим образом:

– поскольку 43 % студентов продемонстрировали недостаточно высокий уровень умений работы с источниками информации, навыков критического мышления, кросс-культурного анализа и отбора релевантных данных о культурных особенностях конкретных стран, авторы сочли важным применение метода проектов, а также увеличение доли самостоятельной подготовки студентов к семинарским занятиям и практикумам, участия в научно-исследовательской деятельности, что соответствует принципу формирования автономности как одному из центральных принципов [9], используемых в структурно-функциональной модели формирования ПМСК; при этом формируются и развиваются умения и способности, в том числе включенные в ряд компетенций, регулируемых ФГОС ВО 3++ по направлению 45.03.02 «Лингвистика уровня бакалавриата»¹ (УК-1 «Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач», УК-5 «Способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах») и 45.04.02 «Лингвистика уровня магистратуры»² (УК-1 «Способен осуществлять критический анализ проблемных ситуаций на основе системного подхода, вырабатывать стратегию действий», УК-5 «Способен анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия», ОПК-7 «Способен работать с основными информационно-поисковыми и экспертными системами, системами представления знаний и обработки вербальной информации»); данные методы и формы также соответствуют ряду трудовых действий, умений и знаний, регламентированных профессиональным стандартом переводчика [9]: трудовая функция «устный сопроводительный перевод», трудовое действие «сбор информации о предстоящем мероприятии и условиях осуществления перевода», умение «ориентироваться в разных информационных источниках»; трудовая функция «устный последова-

¹ Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 12.08.2020 «Об утверждении федерального государственного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 45.03.02 «Лингвистика» № 969. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/450302_B_3_31082020.pdf (дата обращения: 10.11.2021).

² Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 12 августа 2020 г. № 992 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – магистратура по направлению подготовки 45.04.02 «Лингвистика». URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Mag/450402_%D0%9C_3_17062021.pdf (с изменениями и дополнениями) Редакция с изменениями № 1456 от 26.11.2020 (дата обращения: 10.11.2021).

тельный перевод», умение «определять стратегию перевода в соответствии с особенностями коммуникации и целью перевода», трудовая функция «письменный перевод (в том числе с использованием специализированных инструментальных средств)», умение «находить, анализировать и классифицировать информационные источники в соответствии с переводческим заданием» и пр.;

– так как подавляющее большинство студентов (92 %) описывали культуры и проводили кросс-культурный анализ, не акцентируя внимания на деловом характере предстоящей профессиональной межкультурной деятельности, важным является введение профессионального делового контекста на занятиях по межкультурной коммуникации, изучение типичных ситуаций делового межкультурного общения и релевантных культурных особенностей стран и национальностей. Иными словами, необходима профессионализация межкультурной подготовки в рамках высшего образования, основанная на принципах профессионально-компетентного подхода и принципе учета требований социально-профессиональной среды [10; 11]. При формировании ПМСК эффективным является применение следующих форм и методов: кейсов, разбора «критических ситуаций», квазипрофессионального моделирования, рефлексии, деловых и ролевых игр. Данный дидактический вывод коррелирует с требованиями ФГОС ВО, выраженных в следующих компетенциях: 45.03.02 «Лингвистика уровня бакалавриата» (ОПК-4 «Способен осуществлять межъязыковое и межкультурное взаимодействие в устной и письменной формах как в общей, так и профессиональной сферах общения в соответствии с правилами и традициями межкультурного профессионального общения, правилами речевого общения в иноязычном социуме»), 45.04.02 «Лингвистика уровня магистратуры» (ОПК-5 «Способен осуществлять межъязыковое и межкультурное взаимодействие с носителями изучаемого языка в соответствии с правилами и традициями межкультурного профессионального общения, правилами речевого общения в иноязычном социуме»), а также требованиям профессионального стандарта переводчика: трудовая функция 3.1.1 «Устный сопроводительный перевод» включает в себя такое трудовое действие, как «Сопровождение заказчика в соответствии с заранее согласованной программой с целью обеспечения межкультурной коммуникации», и следующие умения и знания: «Ситуативно применять знания культурно-коммуникативных особенностей, позволяющих преодолеть влияние стереотипов во время контакта с представителями различных культур», «Правила этикета, принятые в родной и иноязычных культурах».

Четвертый – теоретико-стратегический – блок: студенты высказывали свои предположения о возможных стратегиях до и во время профессионального межкультурного взаимодействия, а также в случае возникновения межкультурных коммуникативных затруднений. Данная часть состоит из трех открытых вопросов и определяет теоретические предпосылки готовности к межкультурному взаимодействию, в том числе к ситуациям затрудненной межкультурной коммуникации.

По результатам анализа четвертой части анкеты были сформулированы следующие дидактические задачи:

– поскольку крайне низкий процент респондентов указывал на такой вид подготовки, как консультирование и обмен релевантным профессиональным опытом, нужно внедрить мастер-классы со специалистами-практиками как одну из форм формирования профессиональной межкультурной стратегической компетентности, дающую возможность опосредованного получения релевантного опыта [10; 12];

– результаты четвертого блока входной диагностики подтверждают выводы предыдущего блока о необходимости профессионализации подготовки к межкультурному взаимодействию и применения принципов учета требований социально-профессиональной среды, адекватности средств обучения и моделирования квазипрофессиональной деятельности; это соответствует требованиям актуальных ФГОС ВО по направлению «Лингвистика» и профессионального стандарта переводчика [9; 12];

– так же, как и во втором блоке анкетирования, ответы на данный блок показывают, у студентов происходит подмена понятий «язык» и «культура», и иноязычная лингвистическая компетентность, сформированная на достаточно высоком уровне, воспринимается как условие успешной межкультурной комму-

никации; следовательно, одной из дидактических задач [2; 5] должна являться демонстрация значимости таких явлений, как «культурные измерения», «культурная дистанция», этапы культурного шока (в частности, первого этапа, на котором культурные различия не ощущаются коммуникантами), что также докажет важность межкультурной подготовки в контексте предстоящей профессиональной деятельности;

– учитывая, что подавляющее большинство студентов выбирают стратегию ассимиляции («подстроиться под») или адаптации ко второй культуре и предлагают таким образом фактически отказаться от собственной культурной идентичности, необходимо обучать стратегическому подходу к межкультурной коммуникации как способности проектировать и/или выбирать наиболее продуктивные стратегии профессионального межкультурного взаимодействия, учитывая лингво- и социокультурные особенности участников коммуникации. Что, в свою очередь, является формированием ПМСК.

Пятый и шестой блоки кросс-культурного анализа и стратегически-деятельностного проектирования (анализ конкретных межкультурных ситуаций, кросс-культурный анализ и стратегическое прогнозирование, последующее предложение собственных эффективных стратегий профессионального межкультурного взаимодействия). Студентам предлагались три кейса по межкультурной коммуникации, включающие в себя описание «межкультурного затруднения» с сопутствующими специально спроектированными заданиями-вопросами, предполагающими проведение кросс-культурного анализа и проектирование стратегий межкультурного взаимодействия. Следует также отметить, что данные задания соотносятся с требованиями профессионального стандарта переводчика, в частности с трудовой функцией 3.3.4 «Консультирование в области качества перевода» и ее трудовым действием «Консультирование в области повышения результативности межкультурного взаимодействия в рамках переводческой деятельности», что предполагает наличие таких умений, как «объяснять специфику национального поведения в различных ситуациях межкультурного взаимодействия». Также трудовая функция 3.1.1 «Устный сопроводительный перевод» и одно из ее трудовых действий «Сопровождение заказчика в соответствии с заранее согласованной программой с целью обеспечения межкультурной коммуникации» регламентируют следующие умения: распознавать и использовать экстралингвистическую информацию; использовать принятые нормы поведения и национального этикета; ситуативно применять знания культурно-коммуникативных особенностей, позволяющих преодолеть влияние стереотипов во время контакта с представителями различных культур; распознавать невербальные средства общения (мимика, жесты), принятые в иноязычных культурах; знания правил этикета, принятых в родной и иноязычных культурах. Качество выполнения заданий последних двух блоков диагностического анкетирования определяет, с одной стороны, готовность будущих специалистов к профессиональному межкультурному общению, сформированность элементов по ПМСК и, с другой стороны, соответствие их подготовки требованиям профессионального стандарта переводчика.

Основные дидактические выводы по пятому и шестому блокам входного диагностического анкетирования:

– ввиду того, что больше половины студентов (68 %) демонстрировали «обыденное сознание», преобладание стереотипов, недостаточность критического восприятия проблемного задания и узкий научный кругозор, считаем целесообразным применение метода проектов как вида научно-исследовательской деятельности, развивающего в том числе критическое мышление; более того, в соответствии с профессиональным стандартом переводчика трудовая функция 3.1.1 «Устный сопроводительный перевод» подразумевает такие умения, как «Ситуативно применять знания культурно-коммуникативных особенностей, позволяющих преодолеть влияние стереотипов во время контакта с представителями различных культур». ФГОС ВО 3++ регламентирует формирование универсальных компетенций, связанных с критическим мышлением: направление 45.03.02 «Лин-

гвистика уровня бакалавриата» (УК-1 «Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач»), направление 45.04.02 «Лингвистика уровня магистратуры» (УК-1 «Способен осуществлять критический анализ проблемных ситуаций на основе системного подхода, вырабатывать стратегию действий»);

– поскольку подавляющее большинство студентов (96 %) в качестве продуктивных стратегий профессионального межкультурного взаимодействия предлагают стратегии толерантного отношения, адаптации и/или ассимиляции (социокультурная мимикрия) и фактический отказ от собственной культурной идентичности, необходимым является продемонстрировать разнообразие стратегий межкультурного взаимодействия с учетом сохранения собственной культурной идентичности, а также сфокусироваться на развитии стратегического мышления и планирования;

– исходя из того, что 99 % студентов не анализируют профессиональное межкультурное взаимодействие с позиций стратегического мышления, т. е. не происходит таких важных тактических операций, как прогнозирование возможных затруднений, проектирование коммуникативно-поведенческой стратегии (реальных поведенческих и речевых действий), необходимо формирование стратегического компонента профессиональной межкультурной компетентности как вектора, направленного на успешную межкультурную коммуникацию, достижение коммуникативных целей в профессиональном контексте диалога культур за счет применения определенного алгоритма действий, выработанного в процессе подготовки и собственного практического (реального и квазипрофессионального) опыта; именно эта концепция легла в основу обучающего курса по формированию ПМСК.

Входное диагностическое анкетирование оценивало готовность к профессиональной межкультурной коммуникации. Для оценивания применялась десятибалльная шкала, где готовность делилась на высокую (8–10 баллов), среднюю (5–7 баллов) и низкую (0–4 балла). Графически результаты представлены на рисунке.

Из рисунка видно, что половина студентов – 51 % (115 из 226 человек) на момент входного тестирования имели средний уровень готовности к профессиональной межкультурной коммуникации, 43 % студентов (97 человек) продемонстрировали низкий уровень готовности к профессиональной межкультурной коммуникации и наименьшая часть студентов (6 %, что составляет 14 человек) имеют высокий уровень готовности. Однако стоит отметить, что респонденты, обучающиеся на уровне магистратуры, имеют достаточно высокий уровень готовности и больше как академического, так и профессионального опыта; часть из них проходили межкультурную подготовку на предыдущей ступени обучения. Также следует отметить тот факт, что среди респондентов, чей уровень готовности к профессиональной межкультурной коммуникации был диагностирован как «низкий», также присутствуют студенты, имеющие целенаправленную подготовку в области межкультурной коммуникации в рамках высшего образования, что говорит о низкой эффективности текущих образовательных программ.

Результаты входного диагностического анкетирования позволяют сформулировать дидактические цели и задачи, которые, в свою очередь, отражаются в применяемых методах, формах и сред-

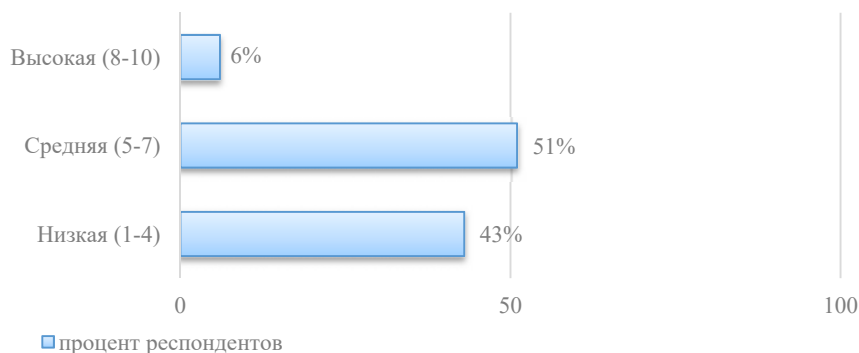


Рисунок. Готовность студентов к профессиональной межкультурной коммуникации (по данным входного тестирования)

ствах формирования ПМСК. Важно отметить, что данное эмпирическое исследование коррелирует с требованиями актуальных нормативных документов (ФГОС ВО и профессиональным стандартом специалиста в области перевода) и демонстрирует значимость формирования универсальных и общепрофессиональных компетенций, регламентируемых ФГОС ВО, а также указывает на необходимость профессионализации межкультурной подготовки в вузах для удовлетворения как государственного, так и социально-профессионального заказов.

Список источников

1. Brockmann M., Clarke L., Winch C. Knowledge, skills, competence: European divergences in vocational education and training (VET) – the English, German and Dutch cases // *Oxford Review of Education*. 2008. № 34:5. P. 547–567.
2. Mulder M. Conceptions of Professional Competence // *International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning*, Springer International Handbooks of Education. Dordrecht: Springer, 2014. P. 107–137.
3. Spencer L. M., Spencer S. M. *Competence at Work: Models for Superior Performance*. John Wiley & Sons, Inc., 1993. 376 p.
4. Вельдяева Т. А. Профессиональная межкультурная стратегическая компетентность: подходы и этапы формирования // *Среднее профессиональное образование*. 2013. № 8. С. 23–25.
5. Гавриленко Т. А., Кузнецов А. Н. Профессиональная межкультурная стратегическая компетентность переводчиков в сфере профессиональной коммуникации: проблемы терминологии и формирования // *Вестник Федерального гос. образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский государственный агроинженерный университет имени В. П. Горячкина»*. 2012. № 4-2 (55). С. 57–60.
6. Ядов В. А. *Стратегия социологического исследования. Описание, объяснение, понимание социальной реальности*. 3-е изд., испр. М.: Омега-Л, 2007. 567 с.
7. Bannova A., Kuznetsov A., Veldyaeva T. Development of Information Competency of Technical University Students: a Case Study of Career-Oriented Cross-Cultural Language Training // 15th International Technology, Education and Development Conference. Valencia: IATED, 2021. P. 8267–8274.
8. Вельдяева Т. А. Когнитивный подход к формированию профессиональной межкультурной стратегической компетентности // *Научный вестник Воронежского гос. архитектурно-строительного ун-та. Серия: Современные лингвистические и методико-дидактические исследования*. 2015. № 4 (28). С. 157–168.
9. Александрова Е. М., Берендяев М. В., Васильева К. А. и др. *Перевод и локализация: опыт разработки профессионального стандарта*. Красноярск: Сибирский федеральный ун-т, 2019. 140 с.
10. Кузнецов А. Н. Развитие кросс-культурной компетентности в техническом вузе: концепция, реализация, контроль. Raleigh, North Carolina, USA: Lulu Press, Inc., 2015. 159 с.
11. Hutmacher W. Key Competencies for Europe. Report of the Symposium (Berne, Switzerland, March 27-30, 1996). A Secondary Education for Europe Project. P. 11.
12. Вельдяева Т. А. Межкультурный аспект профессиональных стандартов специалистов // *Муниципальное образование: инновации и эксперимент*. 2018. № 4. С. 52–56.

References

1. Brockmann M., Clarke L., Winch C. “Knowledge, skills, competence: European divergences in vocational education and training (VET) – the English, German and Dutch cases”. *Oxford Review of Education*, 2008, no. 34:5, pp. 547–567.
2. Mulder M. Conceptions of Professional Competence. *International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning*. Dordrecht, Springer Publ., 2014. Pp. 107–137.
3. Spencer L. M., Spencer S. M. *Competence at Work: Models for Superior Performance*. John Wiley & Sons, Inc., 1993. 376 p.
4. Veldyaeva T. A. Professional’naya mezhkul’turnaya strategicheskaya kompetentnost’: podhody i etapy formirovaniya [Professional intercultural strategic competence: approaches and stages of formation]. *Srednee professional’noye obrazovaniye – Secondary Vocational Education*, 2013, no. 8, pp. 23–25 (in Russian).
5. Gavrilenco T. A., Kuznecov A. N. Professional’naya mezhkul’turnaya strategicheskaya kompetent’ perevodchikov v sfere professional’noy kommunikatsii: problemy terminirovaniya i formirovaniya [Professional inter-

- cultural strategic competence of translators in the field of professional communication: the problem of termination and formation]. *Vestnik Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya vysshego professional'nogo obrazovaniya "Moskovsky gosudarstvennyy agroinzhenernyy universitet imei V. P. Goryachkina"*, 2012, no. 4-2(55), pp. 57–60 (in Russian).
6. Yadov V. A. *Strategiya sotsiologicheskogo issledovaniya. Opisaniye, ob'yasneniye, ponimaniye sotsial'noy real'nosti* [Strategy of sociological research. Description, explanation, understanding of social reality]. Moscow, Omega-L Publ., 2007. 567 p. (in Russian).
 7. Bannova A., Kuznetsov A., Veldyaeva T. Development of Information Competency of Technical University Students: a Case Study of Career-Oriented Cross-Cultural Language Training. *15th International Technology, Education and Development Conference*. Valencia, IATED, 2021. Pp. 8267–8274.
 8. Veldyaeva T. A. Kognitivnyy podkhod k formirovaniyu professional'noy mezhkul'turnoy strategicheskoy kompetentnosti [Cognitive approach to the formation of professional intercultural strategic competence]. *Nauchnyy vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo arkhitekturno-stroitel'nogo universiteta. Seriya: Sovremennye lingvisticheskiye i metodiko-didakticheskiye issledovaniya – Scientific Bulletin of the Voronezh State University of Architecture and Civil Engineering. Series: Modern linguistic and methodological-didactic research*, 2015, no. 4(28), pp. 157–168 (in Russian).
 9. Aleksandrova E. M., Berendyayev M. V., Vasilyeva K. A. et al. *Perevod i lokalizatsiya: opyt razrabotki professional'nogo standarta* [Translation and localization: the experience of developing a professional standard]. Krasnoyarsk, Siberian Federal University Publ., 2019. Pp. 140 (in Russian).
 10. Kuznetsov A. N. *Razvitiye krosskul'turnoy kompetentnosti v tekhnicheskoy vuz: kontseptsiya, realizatsiya, kontrol'* [Development of cross-cultural competence in a technical university: concept, implementation, control]. Raleigh, North Carolina. USA: Lulu Press, Inc., 2015. P. 159 (in Russian).
 11. Hutmacher W. Key Competencies for Europe. Report of the Symposium (Berne, Switzerland, March 27–30, 1996). *A Secondary Education for Europe Project*. P. 11.
 12. Veldyaeva T. A. Mezhhkul'turnyy aspekt professional'nykh standartov spetsialistov [Cross-cultural aspect of professional standards professionals]. *Munitsipal'noye obrazovaniye: innovatsii i eksperiment – Municipal Education: Innovations and Experiment*, 2018, no. 4, pp. 52–56 (in Russian).

Информация об авторах

Кузнецов А. Н., кандидат педагогических наук, доцент, Институт управления образованием Российской академии образования (ул. Жуковского, 16, Москва, Россия, 101000).
E-mail: andremos@inbox.ru

Вельдяева Т. А., Сибирский федеральный университет (пр. Свободный, 79, Красноярск, Россия, 660041).
E-mail: t_a_gavrilenko@mail.ru

Information about the authors

Kuznetsov A. N., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Institute of Educational Management of the Russian Academy of Education (ul. Zhukovskogo, 16, Moscow, Russian Federation, 101000).
E-mail: andremos@inbox.ru

Veldyaeva T. A., Assistant of Institute of Gastronomy, Siberian Federal University (pr. Svobodnyy, 79, Krasnoyarsk, Russian Federation, 660041).
E-mail: t_a_gavrilenko@mail.ru

Статья поступила в редакцию 22.09.2022; принята к публикации 25.10.2022

The article was submitted 22.09.2022; accepted for publication 25.10.2022

Научная статья

УДК 37.016:811

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-6-86-94>

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МАТЕРИАЛОВ СТРАНОВЕДЧЕСКОГО ХАРАКТЕРА НА ЗАНЯТИЯХ ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

Галина Ивановна Уткина¹, Наталья Владимировна Полякова²

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

¹ utkinagi@tspu.edu.ru

² nvp@tspu.edu.ru

Аннотация

С изменением социально-экономических условий меняется концепция регионализации, приводя к изменениям в образовании. Разнообразие идеологических приоритетов в регионализации обеспечивает многообразие подходов в становлении, деятельности и развитии школьного и вузовского образования. Регионализация учебно-воспитательного процесса часто недооценивается, о чем свидетельствует появление формализма в обучении и воспитании. Причиной данных фактов является отсутствие системных знаний о регионализации как принципе, социально-педагогическом процессе и результате. Нет достаточных представлений о регионализации как процессе, не выявлены в полном объеме его результаты. Исследования в области регионализации образования приобретают особую актуальность в условиях глобализации. Представляется необходимым включить в учебно-методические комплексы по иностранному языку сведения краеведческого характера. Краеведение должно рассматриваться как частный аспект регионализации образования. Именно краеведческий материал о природе, истории, экономике, людях, культуре региона существенно дополнит содержательный компонент речи на иностранном языке.

Ключевые слова: регионализация образования, краеведение, диалог культур, немецкий язык

Для цитирования: Уткина Г. И., Полякова Н. В. Использование материалов страноведческого характера на занятиях по немецкому языку // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. Вып. 6 (46). С. 86–94. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-6-86-94>

Original article

USE OF LOCAL HISTORY MATERIALS IN GERMAN LANGUAGE CLASSES

Galina I. Utkina¹, Natalia V. Polyakova²

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

¹ utkinagi@tspu.edu.ru

² nvp@tspu.edu.ru

Abstract

Pedagogical regionalization as one of the types of a more general process of regionalization is a principle and process of formation, operation and development of education in the regions, the methodology, practice and effectiveness of which is the result of its regionalization. Changing of socio-economic conditions results in changing of the regionalization concept, leading to changes in the components of school and university education. The diversity of ideological priorities in regionalization provides a variety of methodological and methodical approaches in the formation, operation and development of school and university education. The regionalization of the educational process is often underestimated, resulting in formalism in teaching and upbringing. The reason is the

lack of systematic knowledge about regionalization as a principle, socio-pedagogical process and result. There is a lack of sufficient understanding of regionalization as a process, and its results have not been fully revealed. Research in the field of regionalization of education is becoming particularly relevant in the context of globalization. It seems necessary to include information of a local history in educational and methodological complexes on a foreign language. Local history should be considered as a private aspect of regionalization of education. It is local history materials about nature, history, economy, people and culture of the region that will significantly complement the informative component of a foreign language speech.

Keywords: *regionalization of education, local history, dialogue of cultures, German*

For citation: Utkina G. I., Polyakova N. V. Use of local history materials in German language classes [Ispolzovaniye materialov stranovedcheskogo kharaktera na zanyatiyakh po nemetskomu yazyku]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 6 (46), pp. 86–94. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-6-86-94>

За последние десятилетия произошли глобальные изменения в различных сферах жизни, что отразилось на интенсификации культурных, научно-технических, экономических связей между Российской Федерацией и другими государствами.

Иностранному языку принадлежит значительная роль в процессе сближения разных социумов и культур. Именно благодаря иностранному языку осуществляется межкультурное взаимодействие, или «диалог культур», рассматриваемый как ознакомление и приобщение обучаемых к культурным ценностям носителей изучаемого языка [1].

Согласно другой точке зрения, диалог культур предполагает не только погружение обучающегося в иноязычную культуру и формирование коммуникативной компетенции, но и расширение знаний о родной лингвокультуре [2].

Межкультурное взаимодействие требует от партнеров по коммуникации высокого уровня сформированности коммуникативной компетенции и лингвострановедческих знаний как о стране изучаемого языка, так и о своей родине, в том числе и малой родине. Эти сведения должны содержаться в современных учебно-методических комплексах по иностранному языку.

Анализ учебной литературы по иностранному языку свидетельствует о том, что учебно-методические комплексы содержат страноведческий и лингвострановедческий материал по истории, географии, политике, экономике, культуре стран изучаемого иностранного языка, однако практически не отражают страноведение и лингвострановедение, культуру, историю России, тем более ее регионов. Анкетирование обучающихся разного уровня образовательных организаций, проведенное авторами статьи, подтверждает сложившуюся ситуацию.

Теоретическое осмысление данной ситуации находим у В. В. Сафоновой, подчеркивающей, что собственное культурное сообщество становится дидактическим изгоем в условиях иноязычного общения [3].

Погружение исключительно в иноязычную культуру в процессе обучения иностранному языку приведет к тому, что обучающиеся не смогут ответить на вопросы своих иностранных собеседников о своем регионе, обычаях, традициях и окажутся неинтересными собеседниками [2].

Отсутствие материалов регионального содержания в учебной литературе, на наш взгляд, связано и с тем, что образовательные организации длительное время не занимались воспитательной работой, а оказывали образовательные услуги. Данный тезис можно подкрепить тем, что достаточно часто речь идет об учебном процессе, но не об учебно-воспитательном.

Таким образом, в области изучения иностранного языка перед учебными заведениями любого уровня должны стоять следующие задачи: реализация регионального компонента в обучении, нахождение способа интеграции региональных знаний в учебно-воспитательный процесс.

Региональный компонент в образовании требует всестороннего теоретического и методологического осмысления: его роль в обучении иностранному языку, разработка учебных программ и организационно-методического обеспечения [4–7].

Региональный компонент рассматривается не только как содержание образования, но и как ресурсный фактор оптимизации социокультурного развития личности и общества [7], воспитания патриотизма.

Отсюда следует, что регионализация образования более широкое понятие, чем распространенное слово «краеведение», которое подразумевает изучение географии, истории, культуры конкретного региона страны. Однако без краеведческих материалов невозможно осуществить процесс регионализации образования. Краеведение должно рассматриваться как частный аспект регионализации образования. Именно краеведческий материал о природе, истории, экономике, людях, культуре региона существенно дополнит содержательный компонент речи на иностранном языке. Целью обучения иностранному языку в этом случае является не только формирование и развитие коммуникативной компетенции, но и усвоение обучаемыми знаний страноведческого, лингвострановедческого, исторического и культурно-эстетического характера, познание ценностей известного многомерного социокультурного пространства. Такая интеграция будет способствовать и повышению мотивации к изучению иностранного языка.

Краеведение необходимо рассматривать как дидактическое средство в процессе обучения иностранному языку и культуре, а применение краеведческих материалов должно основываться на общедидактических принципах.

Формы работы над краеведческим материалом разнообразны. Это использование литературных источников как на родном, так и на иностранном языке, занятия в кружке иностранного языка по данной проблематике, организация походов, экскурсий, составление гербария и коллекций минералов совместно с преподавателями естественных наук, разработка проектов регионального значения на иностранном языке – все это воспитывает трудолюбие, усидчивость в работе со словарями и справочниками по иностранному языку, нравственность, гражданственность, патриотизм, любовь к своей малой родине [8]. В этой работе находит свое отражение первый дидактический принцип – принцип воспитания. К. Д. Ушинский называл обучение вне воспитания бессмыслицей. Но воспитывая чувство патриотизма, преподаватель иностранного языка должен способствовать и воспитанию толерантности у обучаемых, способности понимать и принимать культуру, быт страны изучаемого языка.

Принцип воспитания в контексте регионализации процесса образования взаимодействует с принципом связи теории с практикой. Обучаемые не только получают языковой теоретический материал, тренируют его в учебных лексико-грамматических упражнениях, но и используют в практической деятельности, выполняя разные проекты на иностранном языке о своем регионе проживания. Они сочетают изучение литературы о родном крае на иностранном языке с походами и экскурсиями, теоретическую подготовку с практическими действиями, потому что никакие глубокие знания, почерпнутые из учебников и книг, не заменят изучение природы, населения, экономики и т. д. лицом к лицу, не заменят собственных наблюдений, поисков, встреч с интересными людьми.

Работа по изучению родного края предполагает использование знаний из разных областей жизни, разных предметов учебного плана и использование разных направлений краеведения (регионоведения): геолого-географических, исторических, народно-хозяйственных. Эти направления взаимосвязаны и дополняют друг друга.

Материал, предлагаемый обучаемым, не должен искажать факты в развитии региона. Преподаватель иностранного языка также должен помнить не только о таких дидактических принципах, как научность, междисциплинарность, но и посильность и доступность. Необходимо учитывать сте-

пень владения обучаемыми иностранным языком, их возрастные и психофизиологические особенности, интересы и творческий потенциал как при изучении родного края по литературным источникам, так и при выполнении практических работ.

В отличие от других предметов при обучении иностранному языку необходимо постоянно развивать коммуникативную компетенцию, которая предполагает наличие у обучаемых не только практических умений, но и определенных качеств личности: желания вступить в беседу, коммуникабельность. Это требует от учителя/преподавателя умения создавать условия, побуждающие обучаемых пользоваться знаниями о родном крае во всех видах речевой деятельности на иностранном языке. Обучаемые должны проявлять не только активность, но и осознавать важность знаний о родном крае, сопоставлять традиции, обычаи, культуру, географию родного края с социумом страны изучаемого языка. Содержание и формы работы по изучению региона проживания должны вызывать интерес к изучению иностранного языка, потребность пользоваться им как средством общения.

Не менее важную роль в данной работе играет и принцип как языковой, так и экстралингвистической наглядности: естественной, изобразительной, действенной. Реализация данного принципа предполагает широкое использование учебных фильмов, аудиозаписей, любительских съемок о родном крае.

Принцип систематичности реализуется в целенаправленном, запланированном характере использования материалов о регионе на разных этапах обучения иностранному языку.

Систематичность связана с принципом тематичности, который предполагает разработку соответствующих материалов к каждой теме типового учебника по иностранному языку.

В работе по регионализации учебного процесса воплощается и принцип когнитивности, который предполагает усвоение учащимися на иностранном языке новых сведений о своей малой родине. Это требует особого отношения к предлагаемому материалу – он должен быть информативным, интересным.

Однако применение материалов краеведческого характера на занятиях по иностранному языку сопряжено с отсутствием учебных материалов и методических рекомендаций по их использованию.

Достижению указанной выше цели и решению задач по реализации регионального компонента в обучении иностранному языку будет способствовать создание учебных пособий, разработок на иностранных языках. При подборе материала для них в основе должен лежать принцип учета региональной специфики, исторической достоверности, что отражает уникальность региона, его неповторимость и общечеловеческую ценность.

Раскрытие содержания тем пособий, разработок и предмета речи может происходить как через последовательное, так и поисковое информирование. При последовательном информировании обучаемые шаг за шагом получают информацию о регионе проживания из предъявленных преподавателем текстов, упражнений. Поисковое информирование должно побуждать их к самостоятельной работе над лексической темой, сделать, может быть, первый шаг для изучения родного края, его истории, культуры, природы. Это и есть краеведение, которое, безусловно, является частью национальной культуры.

Выбор краеведческого и культурологического материала для пособий и разработок, его распределение в тематическом и поурочном планировании, использование в аудиторной и внеаудиторной работе по иностранному языку будут зависеть от личности самого преподавателя, его способности и готовности помочь обучаемым изучить малую родину, где они появились на свет и выросли, так как включение национально-культурного и регионального компонента в содержание обучения предполагает и изменение статуса преподавателя иностранного языка: он должен быть не только знатоком иноязычной, но и своей национальной культуры.

Достижению указанной выше цели и решению задач по реализации регионального компонента в обучении иностранному языку в Томском государственном педагогическом университете (ТГПУ) используется учебное пособие на немецком языке «Земля Томская» (Das Land Tomsk) [9–12]. Оно является вторым переработанным и дополненным изданием учебного пособия «Земля Томская», которое было опубликовано в 1991 г. по линии Министерства образования и имело в Сводном тематическом плане выпуска ведомственной литературы Министерства образования РСФСР № 309 [13].

Первое издание учебного пособия «Земля Томская» было представлено на Конкурс учебных программ, пособий и учебников по предметам и спецкурсам регионального (национально-регионального) компонента Базисного учебного плана общеобразовательных учреждений Томской области, который был организован Департаментом общего образования Администрации Томской области и Томским областным институтом повышения квалификации и переподготовки работников образования.

Целевая аудитория издания – школьники, учителя немецкого языка и все, кто интересуется жизнью своего региона. Как первое, так и второе издание пособия – это результат работы на протяжении нескольких лет над проектом «Земля Томская», в рамках которого проводились анкетирование, беседы, экскурсии, ролевые игры, интеллектуальные конкурсы «Своя игра», вечера, выпускались коллажи со студентами как профильного, так и неязыковых факультетов ТГПУ, учителями немецкого языка г. Томска и Томской области, школьниками.

Локомотивом всех мероприятий проекта было анкетирование обучающихся разного уровня образовательных организаций. Анкета содержала 30 вопросов по теме «Земля Томская», которые отражали географию региона, историю города Томска и герба, жизнь города во время Великой Отечественной войны, научную, культурную, промышленную составляющие жизни Томска и другие. Приведем некоторые из них:

1. *Wo liegt das Tomsker Gebiet?* 2. *Wie groß ist die Fläche Sibiriens?* 3. *In wie viele Teile ist Sibirien unterteilt?* 4. *Wann wurde das Tomsker Gebiet gegründet?* 5. *Wie groß ist die Fläche des Tomsker Gebiets?* 6. *Auf welcher Ebene liegt die Region Tomsk?* 7. *Wie kann man diese Ebene charakterisieren?* 8. *Wie groß ist die Fläche der Moore?* 9. *Wie viele Flüsse hat die Region Tomsk?* 10. *Kennt ihr die größten Flüsse der Region Tomsk?* 11. *Wie viele Rayons hat das Tomsker Gebiet?* 12. *Wie viele Städte hat das Tomsker Gebiet?* 13. *Wann wurde die Stadt Tomsk gegründet?* 14. *Was war die Stadt Tomsk zuerst?* 14. *Was war die Festung Tomsk in Sibirien?* 15. *Mit welchem Namen ist die Entstehung der Festung verbunden?*

Во всех возрастных группах отрицательный ответ *Ich weiß das nicht* составлял 83 %. Это явилось мотивом включить в рабочую программу дисциплины «Немецкий язык» материалы регионального компонента и подготовить пособие «Земля Томская».

Переработанное издание учебного пособия «Земля Томская» состоит из трех частей и Книги для учителя. Части объединены общим заголовком, но имеют разные подзаголовки. Часть первая называется «Томская область: география, история, легенды». Часть 2 – «Экскурсии по Томску». Часть 3 – «Известные и неизвестные имена в истории Томска».

В первой части пособия представлены шесть лексических тем: *Das Land Tomsk, Mein Heimatland in Legenden, Einige geographische Namen auf der Landkarte des Landes Tomsk, Die Stadt am Tom, Die Entwicklung der Kultur im Tomsker Gebiet, Die alten und neuen Orte auf der Landkarte des Tomsker Gebiets*. Каждая лексическая тема имеет от одного до четырех текстов, заданий к ним, заданий для самостоятельной поисковой работы и работы над лексикой и грамматикой. В данной части обучаемые знакомятся с материалами географической направленности, легендами, историей возникновения города Томска и герба, жизнью томичей во время Великой Отечественной войны, предпосылками развития культуры, новыми и старыми местами на карте Томской об-

ласти, работают с контурными картами, выполняют лексико-грамматические и занимательные упражнения.

Во второй части пособия обучаемым предлагается материал о достопримечательностях города Томска. В ней отражены темы: *Einige Sehenswürdigkeiten der Stadt Tomsk*, *Die Tomscher Kirchen*. Лексическая тема «Некоторые достопримечательности города Томска» содержит 14 текстов: краткий обзор достопримечательностей Томска, материал о старых названиях районов города, Лагерном саде, Русско-немецком доме, его истории, истории некоторых памятников, топонимах, деревянной архитектуре, архитекторах, университете. В теме «Томские церкви» представлен краткий обзор о пяти церквях и двух капеллах. Каждая тема имеет лексико-грамматические и занимательные упражнения и задания для самостоятельной работы.

Третья часть пособия посвящена известным и неизвестным именам в истории Томска и Томской области. В ней содержится две лексических темы: *Ihre Namen in der Geschichte der Stadt Tomsk*, *Deutsche in der Geschichte von Tomsk*, *Tomsk im Schicksal von Deutschen*. В первой теме – тринадцать текстов с упражнениями и заданиями для самостоятельной работы, во второй – четыре.

Лексические темы снабжены также лексическим минимумом, ответами на тесты, заданиями для самостоятельной работы обучаемых по реализации поискового информирования.

Содержание заданий для самостоятельной работы (с) *Aufgaben für selbstständige Arbeit*) не только способствует самостоятельной работе по получению знаний о регионе проживания, но и совершенствованию умений и навыков в устной и письменной речи. Приведем примеры из разных частей и тем пособия:

1. Найдите на карте Томской области все географические названия, встречающиеся в тексте.
2. Найдите на географической карте мира Швейцарию, Англию, Польшу, Германию и сравните их площади с площадью Томской области и Вашего района.
3. Приготовьте две контурные карты Томской области, одну из них разрежьте по границам районов и предложите Вашему другу сыграть в пазлы.
4. Узнайте, представители скольких национальностей проживают в Вашем городе (селе, поселке).
5. Если Вас заинтересовали географические названия на карте Томской области, то прочитайте об этом в книгах «Родной край» под редакцией Б. Г. Иоганзен, И. П. Кинева и «Язык земли» И. А. Воробьевой.

Тексты и упражнения различны по объему, степени трудности, что позволяет учителю/преподавателю реализовать в процессе работы индивидуально-личностный подход, учесть уровень обученности и интересы каждого обучаемого.

При подборе материала для данного пособия в основе лежал принцип учета региональной специфики, исторической достоверности, что отражает уникальность региона, его неповторимость и общечеловеческую ценность [14].

Работая с материалом пособия, обучаемые не только совершенствуют свои коммуникативные умения и навыки во всех видах речевой деятельности, но и расширяют содержательную основу процесса обучения немецкому языку за счет овладения определенным объемом знаний о регионе.

Предлагаемая к пособию «Книга для учителя» содержит Методические рекомендации учителю немецкого языка для подготовки внеклассных мероприятий по материалам учебного пособия «Земля Томская» (*Das Land Tomsk*), викторину «Знаете ли Вы свой край?», высказывания, стихи о Томске, Томской области и людях труда, План-сценарий вечера на немецком языке «История Земли Томской», Занимательные упражнения для учащихся (кроссворды, лексические салаты, занимательные вопросы, тесты, литературную викторину), дополнительный информационный материал о Томской области.

Материал пособия успешно используется не только на занятиях по Практическому курсу второго иностранного (немецкого) языка и на занятиях по грамматике, где успешно изучается тема «Имя числительное» в беседе-викторине «Томск в цифрах». Практическая часть таких тем, как

«Распространенное определение», «Имя прилагательное», «Сложные предложения», «Страдательный залог», строится наряду с другими примерами на материале пособия.

Таким образом, межаспектные упражнения расширяют знания обучаемых о своем регионе проживания, закрепляют грамматические знания, формируют и развивают умения и навыки во всех видах речевой деятельности, последовательном и поисковом информировании.

Предлагая упражнения, тексты, методические рекомендации, не хотелось ограничивать учителя/преподавателя немецкого языка какими-то рамками. Выбор материала, его распределение в тематическом и поурочном планировании, использование в работе профильных классов, профильных и непрофильных факультетах, факультативных и элективных курсов или кружка по немецкому языку будут зависеть от личности самого учителя/преподавателя, его способности и готовности помочь обучаемым узнать свою малую родину.

Внедрение регионального компонента в содержание обучения иностранным языкам влечет за собой изменение статуса педагога, который должен выступить в роли знатока не только иноязычной, но и своей культуры.

Список источников

1. Барышников Н. В. Параметры обучения межкультурной коммуникации в средней школе // Иностранные языки в школе. 2002. № 2. С. 28–32.
2. Федотова М. А. Регионоведческое содержание в контексте школьного языкового образования // Иностранные языки в школе. 2008. № 3. С. 31–34.
3. Сафонова В. В. Культуроведение в системе современного языкового образования // Иностранные языки в школе. 2001. № 3. С. 23–40.
4. Иванищева Н. А., Пак Л. Г., Кочемасова Л. А. Новый формат педагогического краеведения в профессиональном росте учителя будущего: от осмысления к трансляции // Образование и саморазвитие. 2022. Т. 17, № 2. С. 270–284.
5. Петрова Л. И. Опыт преподавания английского языка на языковых факультетах педагогических вузов в контексте диалога культур // Иностранные языки в школе. 2004. № 2. С. 73–82.
6. Троицкая Т. В. Экскурсии и походы по родному краю как средство воспитания учащихся // Мир образования – образование в мире. 2001. № 1. С. 45–53.
7. Гомбоева М. И. К опыту проектирования регионального компонента // Народное образование. 2004. № 2. С. 48–51.
8. Вычегжанова В. В., Петухова З. Н. Об учебной экскурсии по иностранному языку и профессиональной ориентации сельских школьников // Иностранные языки в школе. 1985. № 3. С. 31–38.
9. Уткина Г. И., Максютин К. Ю. Земля Томская: учеб. пособие. Ч. 1: Томская область: география, история, легенды. Томск: Изд-во Томского гос. пед. ун-та. 2006. 60 с.
10. Уткина Г. И., Максютин К. Ю. Земля Томская: учеб. пособие. Ч. 2: Экскурсии по Томску. Томск: Изд-во Томского гос. пед. ун-та. 2006. 60 с.
11. Уткина Г. И., Максютин К. Ю. Земля Томская: учеб. пособие. Ч. 3: Известные и неизвестные имена в истории Томска. Томск: Изд-во Томского гос. пед. ун-та, 2006. 60 с.
12. Уткина Г. И., Максютин К. Ю. Земля Томская. Книга для учителя. Томск: Изд-во Томского гос. пед. ун-та, 2006. 40 с.
13. Уткина Г. И. Das Land Tomsk: учебно-метод. пособие. Томск: Изд-во Томского пед. ин-та, 1991. 162 с.
14. Уткина Г. И., Максютин К. Ю. Теоретические аспекты использования материалов стратегического и культурологического характера на занятиях по иностранному языку // Иностранные языки и межкультурная коммуникация в развивающемся образовательном пространстве: теоретические и прикладные аспекты: материалы международной конференции (28.10.2006). Томск, 2006. С. 94–96.

References

1. Baryshnikov N. V. Parametry obucheniya mezhkul'turnoy kommunikatsii v sredney shkole [Parameters of teaching intercultural communication in secondary school]. *Inostrannyye yazyki v shkole*, 2002, no. 2, pp. 28–32 (in Russian).

2. Fedotova M. A. Regionovedcheskoye sodержaniye v kontekste shkol'nogo yazykovogo obrazovaniya [Regional content in the context of school language education]. *Inostrannyye yazyki v shkole*, 2008, no. 3, pp. 31–34 (in Russian).
3. Safonova V. V. Kul'turovedeniye v sisteme sovremennogo yazykovogo obrazovaniya [Cultural studies in the system of modern language education]. *Inostrannyye yazyki v shkole*, 2001, no. 3, pp. 23–40 (in Russian).
4. Ivanishcheva N. A., Pak L. G., Kochemasova L. A. Novyy format pedagogicheskogo kraevedeniya v professional'nom roste uchitelya budushchego: ot osmysleniya k translyatsii [A new Approach to pedagogical local History in the professional Development of the Teacher of the Future: from Comprehension to Translation]. *Obrazovaniye i samorazvitiye – Education and Self-development*, 2022, vol. 17, no. 2, pp. 270–284 (in Russian).
5. Petrova L. I. Opyt prepodavaniya angliyskogo yazyka na yazykovykh fakul'tetakh pedagogicheskikh vuzov v kontekste dialoga kul'tur [Experience of teaching English at language faculties of pedagogical universities in the context of the dialogue of cultures]. *Inostrannyye yazyki v shkole*, 2004, no. 4, pp. 73–82 (in Russian).
6. Troitskaya T. V. Ekskursii i pokhody po rodnomu krayu kak sredstvo vospitaniya uchashchikhsya [Excursions and hikes in the native land as a means of educating students]. *Mir obrazovaniya – obrazovaniye v mire*, 2001, no. 1, pp. 45–53 (in Russian).
7. Gomboyeva M. I. K opytu proektirovaniya regional'nogo komponenta [To the experience of designing a regional component]. *Narodnoye obrazovaniye*, 2004, no. 2, pp. 48–51 (in Russian).
8. Vychezhzanova V. V., Petukhova Z. N. Ob uchebnoy ekskursii po inostrannomu yazyku i professional'noy orientatsii sel'skikh shkol'nikov [On educational excursions in a foreign language and vocational guidance of rural schoolchildren]. *Inostrannyye yazyki v shkole*, 1985, no. 3, pp. 31–38 (in Russian).
9. Utkina G. I., Maksyutin K. Yu. *Zemlya Tomskaya: uchebnoye posobiye. Chast' 1. Tomskaya oblast': geografiya, istoriya, legendy* [Land of Tomsk: study guide. Part 1. Tomsk region: geography, history, legends]. Tomsk, TSPU Publ., 2006. 60 p. (in Russian).
10. Utkina G. I., Maksyutin K. Yu. *Zemlya Tomskaya. Uchebnoye posobiye. Chast' 2. Ekskursii po Tomsku* [Land of Tomsk. Study guide. Part 2. Excursions around Tomsk]. Tomsk, TSPU Publ., 2006. 60 p. (in Russian).
11. Utkina G. I., Maksyutin K. Yu. *Zemlya Tomskaya. Uchebnoye posobiye. Chast' 3. Izvestnye i neizvestnye imena v istorii Tomsk* [Land of Tomsk: study guide. Part 3. Famous and unknown names in the history of Tomsk]. Tomsk, TSPU Publ., 2006. 60 p. (in Russian).
12. Utkina G. I., Maksyutin K. Yu. *Zemlya Tomskaya. Kniga dlya uchitelya* [Land of Tomsk. Teacher's book]. Tomsk, TSPU Publ., 2006. 40 p. (in Russian).
13. Utkina G. I. *Das Land Tomsk: uchebno-metodicheskoye posobiye* [Land of Tomsk: study guide]. Tomsk, TSPI Publ., 1991. 162 p.
14. Utkina G. I., Maksyutin K. Yu. Teoreticheskiye aspekty ispol'zovaniya materialov strategicheskogo i kul'turologicheskogo kharaktera na zanyatiyakh po inostrannomu yazyku [Theoretical aspects of the use of strategic and culturological materials in foreign language classes]. *Inostrannyye yazyki i mezhkul'turnaya kommunikatsiya v razvivayushchemsya obrazovatel'nom prostranstve: teoreticheskiye i prikladnye aspekty. Materialy mezhdunarodnoy konferentsii (28.10.2006)* [Foreign languages and intercultural communication in the developing educational space: theoretical and applied aspects. Materials of the international conference (October 28th, 2006)]. Tomsk, 2006. Pp. 94–96 (in Russian).

Информация об авторах

Уткина Г. И., доцент, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).
E-mail: utkinagi@tspu.edu.ru

Полякова Н. В., кандидат филологических наук, доцент, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).
E-mail: nvp@tspu.edu.ru

Information about the authors

Utkina G. I., Associate Professor, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

E-mail: utkinagi@tspu.edu.ru

Polyakova N. V., Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

E-mail: nvp@tspu.edu.ru

Статья поступила в редакцию 27.09.2022; принята к публикации 25.10.2022

The article was submitted 27.09.2022; accepted for publication 25.10.2022

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

Научная статья

УДК 371.3

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-6-95-103>

ПОТЕНЦИАЛ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПОВЫШЕНИИ МОТИВАЦИОННОГО РЕСУРСА СТАРШЕКЛАССНИКОВ НА ЗАНЯТИЯХ В КРУЖКЕ ПО РОБОТОТЕХНИКЕ

Кирилл Владимирович Шабалин¹

¹ Тюменский государственный университет, Тюмень, Россия, iagami35@mail.ru,
<https://orcid.org/0000-0002-9301-924X>

Аннотация

Проектная деятельность рассматривается в качестве действенного метода и средства обучения, обладающего широким спектром инструментальных возможностей для овладения учащимися знаниями, активизируя внутренние мотивы в достижении результатов по усвоению системы операций в процессе практической деятельности. Цель исследования заключается в теоретическом обосновании и экспериментальной проверке результативности применения положений проектного подхода с интеграцией инструментов цифровых технологий в организации занятий дополнительного образования для повышения мотивационного потенциала учащихся. В рамках исследовательской деятельности применялись следующие методы исследования: теоретический анализ с целью осмысления накопленного в педагогической науке информационного материала по результатам научной работы отечественных и зарубежных авторов, его обобщение, систематизация и интерпретация, анкетирование, педагогическое наблюдение и эксперимент, а также статистические методы для математического анализа результатов экспериментальной части исследования. Результаты исследования, выраженные зафиксированными в ходе педагогического эксперимента данными, свидетельствуют о результативности применения положений проектного подхода с интеграцией инструментов цифровых технологий в организации занятий дополнительного образования. Разница между мотивационными потенциалами учащихся контрольной и экспериментальной групп составила на контрольном этапе педагогического эксперимента в среднем 27,45 балла, что дало основание для констатирования высокой эффективности предложенной технологии организации занятий кружка робототехники муниципального учреждения дополнительного образования Тюменской области. Практическая значимость исследования заключается в возможности применения его результатов при планировании и организации деятельности кружков по робототехнике в муниципальных учреждениях дополнительного образования в ходе разработки программ с прогнозированием положительных результатов обученности учащихся.

Ключевые слова: *дополнительное образование, робототехника, проектный подход, проектная деятельность, мотивационный ресурс, учащиеся*

Для цитирования: Шабалин К. В. Потенциал проектной деятельности в повышении мотивационного ресурса старшеклассников на занятиях в кружке по робототехнике // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. Вып. 6 (46). С. 95–103. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-6-95-103>

EDUCATIONAL PROCESS

Original article

POTENTIAL OF PROJECT ACTIVITIES TO INCREASE MOTIVATIONAL RESOURCE OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN ROBOTICS CLASSES

Kirill V. Shabalin¹

¹ Tyumen State University, Tyumen, Russian Federation, iagami35@mail.ru,
<https://orcid.org/0000-0002-9301-924X>

Abstract

Within the framework of the study, project activity was considered as an effective method and means of teaching, having a wide range of instrumental possibilities for mastering knowledge by students, activating internal motives in achieving results on mastering the system of operations in the process of practical activity. The purpose of the study is to theoretically substantiate and experimentally verify the effectiveness of the application of the provisions of the project approach with the integration of digital technology tools in the organization of additional education classes to increase the motivational potential of students. Within the framework of research activities through the use of research methods adequate to the purpose: theoretical analysis in order to comprehend the information material accumulated in pedagogical science based on the results of scientific work of domestic and foreign authors, its generalization, systematization and interpretation, questionnaires, pedagogical observation and experiment, as well as statistical methods for mathematical analysis of the results of the experimental part of the study. The results of the study, expressed by the data recorded during the pedagogical experiment, indicate the effectiveness of the application of the provisions of the project approach with the integration of digital technology tools in the organization of additional education classes. The difference between the motivational potentials of students of the control and experimental groups averaged 27.45 points at the control stage of the pedagogical experiment, which gave grounds for stating the high efficiency of the proposed technology for organizing classes of the robotics circle of the municipal institution of additional education of the Tyumen region. The practical significance of the research lies in the possibility of applying its results in planning and organizing the activities of robotics circles in municipal institutions of additional education during the development of programs with the prediction of positive results of student learning.

Keywords: *additional education, robotics, project approach, project activity, motivational resource, students*

For citation: Shabalin K. V. Potential of project activities to increase motivational resource of high school students in robotics classes [Potentsial proektnoy deyatel'nosti v povyshenii motivatsionnogo resursa starsheklassnikov na zanyatiyah v kruzhke po robototekhnike]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 6 (46), pp. 95–103. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-6-95-103>

Образовательная политика института дополнительного образования свидетельствует о его институциональности в системный компонент российского образования, выполняющего важные социальные функции. Содействуя повышению культурного уровня и развитию творческих способностей учащихся, его деятельность в рамках реализуемых занятий способствует приращению новых знаний, повышению социальной адаптации в условиях социально-экономической неопределенности и перемен. В этом случае деятельность института дополнительного образования выступает в качестве источника повышения социального ресурса учащегося при условии наличия у него высокого уровня познавательного интереса в приобретении новых знаний, навыков, смыслов и опыта, востребованных в реальной жизни.

Вследствие низкой эффективности занятий дополнительного образования и применяемых внешних стимулов, присущих основному общему образованию, ведущим фактором успешности

обучения учащегося становится познавательный интерес, под которым подразумевается избирательное внимание к окружающей действительности с целью освоения новых знаний и приобретения опыта. Однако именно система дополнительного образования обладает многовариативными механизмами формирования познавательного интереса, в инструментарий которых входят: личность педагога, виды познавательной деятельности, формы, организация обучения, его содержание, средства и методы [1, с. 153]. Предваряющий исследование теоретический анализ научных работ, посвященных проблемным аспектам формирования познавательного интереса и мотивации к освоению видов деятельности, реализуемых в системе дополнительного образования, позволил констатировать их недостаточность [2–4]. Практически не раскрыты вопросы интеграционной опосредованности применения инновационных инструментов в практике занятий, позволяющих, учитывая возрастные и индивидуальные особенности учащихся, активизировать их мотивационный ресурс, тем самым качественно улучшая значения показателей социальной успешности.

В ходе анализа научно-информационных источников, посвященных проблеме формирования познавательного интереса и повышению мотивации учащихся в условиях дополнительного образования, были выявлены работы, в которых отражены разработки теоретических подходов применения информации в сфере дополнительного образования (И. М. Осмоловская, 2005; И. В. Роберт, 2017 и др.), риски влияния медийной реальности на личность учащегося (А. С. Запесоцкий, 2008; Д. И. Фельдштейн, 2000 и др.), особенности применения инструментария медиапедагогики в системе дополнительного образования (Ю. С. Тюнников, М. А. Мазниченко, 2006; И. В. Жилавская, 2017; А. А. Левицкая, 2011 и др.), а также отдельные вопросы применения интернет-технологий в рамках современных социально-гуманитарных задач дополнительного образования (И. К. Забродина, 2012; А. Е. Новиков, 2004; О. В. Пустовалова, 2014; Е. В. Чернобай, 2010 и др.). Несмотря на накопленный информационный массив знаний, представленных в виде результатов исследований, не было выявлено научных работ, раскрывающих механизм формирования познавательного интереса учащихся, опирающихся на внутренние мотивы с интеграцией инновационных инструментов в практике образовательной деятельности.

Гипотезой настоящего исследования стало предположение о возможности повышения познавательного интереса учащихся на занятиях дополнительного образования проектной деятельностью с интеграцией инструментов цифровых технологий.

Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально проверить результативность применения положений проектного подхода с интеграцией инструментов цифровых технологий в организации занятий дополнительного образования для повышения мотивации учащихся.

Постановка и последовательное решение задач исследования:

- 1) теоретическое обоснование возможности применения проектного подхода;
- 2) разработка технологии организации проектной деятельности учащихся с интеграцией инструментов цифровых технологий;
- 3) экспериментальная проверка результативности организации проектной деятельности на мотивационную сферу учащихся.

Методы исследования включали в себя теоретический анализ с целью осмысления накопленного в педагогической науке информационного материала по результатам исследовательской деятельности отечественных и зарубежных авторов, его обобщение, систематизация и интерпретация, анкетирование, педагогическое наблюдение и эксперимент, а также статистические методы для математического анализа результатов экспериментальной части исследования.

Теоретический анализ результатов исследований, осуществленных в рамках затронутых проблемных вопросов [5–9], позволил представить проектную деятельность учащихся в качестве основной дидактической единицы образования. Предположение основывается на ряде факторов, выявленных в ходе исследовательской деятельности:

1) проектная деятельность, рассматриваемая исследователями как метод и средство обучения, обладает широким спектром инструментальных возможностей для овладения учащимися знаний в процессе практической деятельности;

2) проектная деятельность обладает способностью к интеграции множества инструментов развития, обучения и воспитания в целостный образовательный процесс;

3) проектная деятельность активизирует развитие общих и специальных способностей, проявленных абстрактно-логическим креативным мышлением, наглядно-образной памятью и т. д.;

4) проектная деятельность способна создавать необходимую базу для развития у учащихся потребности в освоении новых знаний, активизируя внутренние мотивы в достижении результатов по усвоению системы операций, формируя регулятивные компоненты самосознания [10, с. 62].

В силу многоаспектности проектной деятельности (от лат. *projectus* – брошенный вперед, «проектировать») до настоящего времени сохраняется неоднозначность толкования, однако в настоящем исследовании под проектной понимается деятельность, направленная на создание проекта, как прототип предполагаемого или возможного объекта, его состояния либо действий, что, в сущности, не противоречит ни одному из предложенных вариантов трактования [11; 12]. Опираясь на такое понимание сущности проектной деятельности, в сфере дополнительного образования в рамках работы кружка по робототехнике в контексте современных условий развития цифровых технологий (векторная графика, лазерная резка, 3D-моделирование, работа с электроникой на основе микроконтроллера Arduino) ее можно рассматривать как воплощение идей из мультимедиаисточников в виде физического прототипа. Применение положений проектного подхода в организации деятельности учащихся (индивидуальной, групповой) позволяет сместить акцент с педагога на самостоятельную деятельность обучающихся, предъявляя требования по проявлению имеющегося у них потенциала в виде совокупности умений анализировать, сопоставлять, синтезировать, моделировать, прогнозировать результат [13, с. 128]. Организация занятий в таком случае позволяет не только приобрести новые знания и умения (*hardskills*), но и развить метапредметные компетенции (*softskills*). Цифровые образовательные ресурсы Интернета (<http://raor.ru/>; <http://edurobots.ru/>; <http://robot.bmstu.ru/index.php?c=links>; <http://lr.obrYaz.pro/>; <http://a-robotov.ru/>; <http://robot13.at.ua/>; <http://www.robofest.ru/>; <http://insiderobot.blogspot.com/>; <http://www.shelezyaka.com/index.php/blog>; <http://фгос-игра.рф/> и др.) предоставляют учащимся самостоятельно осуществлять поиск необходимого инструментария для воплощения в индивидуальном (групповом) проекте свои идеи. Организация проектной деятельности на базе муниципального учреждения дополнительного образования Тюменской области «Центр робототехники и АСУ» осуществлялась для всех учащихся в рамках указа губернатора Тюменской области. Направленность создаваемых учащимися итоговых проектов (рис. 1), защита которых обеспечивала получение сертификата (документа об окончании), подтверждающего уровень освоения ими цифровых компетенций, определялась заданием, согласно которому каждый участник должен был создать прототип персонажа (либо предмет, принадлежащий персонажу) из известных игр или аниме-сериалов с использованием инструментов цифровых технологий (векторная графика, лазерная резка, 3D-моделирование, работа с электроникой на основе микроконтроллера Arduino).

В ходе организации проектной деятельности учащихся предусматривался ряд этапов: 1-й этап заключался в определении набора умений и навыков, которыми должен овладеть учащийся; 2-й этап предусматривал установление композиционной структуры планируемых учащимися проектов; в ходе 3-го этапа определялись виды формирования умений и навыков, необходимых для успешного выполнения проекта; на 4-м этапе устанавливалась степень вероятности возникновения затруднений, с которыми каждый из учащихся мог столкнуться при выполнении проектной деятельности; 5-й этап включал в себя выполнение учащимися запланированного проекта с сопровождением педагога для своевременной корректировки (в случае необходимости) их проектной дея-

тельности [14, с. 162]. В проектной деятельности учащиеся вынуждены, самостоятельно изучив тематику, осуществить выбор персонажа из известных игр или аниме-сериалов, изучить его вид и поведение, создать его прототип, пропустив электронный образ через призму собственного восприятия, поставить цель и отобрать средства для ее реализации.

В процессе работы над прототипом образа персонажа или деталью его костюма (личной вещью) учащиеся вынуждены использовать различные информационные источники знаний, в ходе анализа которых происходит формирование их информационной компетентности, а самостоятельный выбор объекта проектной деятельности предполагает проявленную заинтересованность учащихся, что служит в качестве устойчивой основы для повышения их мотивации. Повышение мотивации становится возможным в силу визуализированной подачи смысла отображаемого в проектной деятельности объекта, первоначально ментально созданного учащимися в границах своего воображения, а позже созданного в физическом облики [15, с. 98]. Образовательная ценность в этом случае будет заключаться в установлении положительной мотивации у авторов проекта, вероятность которой будет определяться в экспериментальной части настоящего исследования в рамках организованного педагогического эксперимента.

В рамках педагогического эксперимента (констатирующий, формирующий и контрольный этапы), длящегося на протяжении одного учебного года (2021/2022 гг.), приняли участие, добровольно изъявив желание, 16 учащихся, посещающих кружок робототехники муниципального учреждения дополнительного образования Тюменской области «Центр робототехники и АСУ». Все учащиеся были поделены на две группы: экспериментальная (ЭГ, $n = 8$) и контрольная (КГ, $n = 8$). Организация проектной деятельности была осуществлена только с учащимися ЭГ, в то время как обучающиеся КГ осваивали программный материал, стандартно предлагаемый к реализации в кружках по робототехнике. Измерение уровня мотивации учащихся осуществлялось посредством инструментария, предложенного методом Р. Хекмана и Г. Олдхэма «Характеристики работы и формирование рабочих заданий», адаптация которого позволила выявлять текущее состояние взаимосвязи между характеристиками деятельности и уровнем заинтересованности в ней обучающихся: разнообразие деятельности, однозначность проектного задания, личная значимость в освоении знаний



Проекты, выполненные учениками «Центра робототехники и АСУ», из игровых вселенных

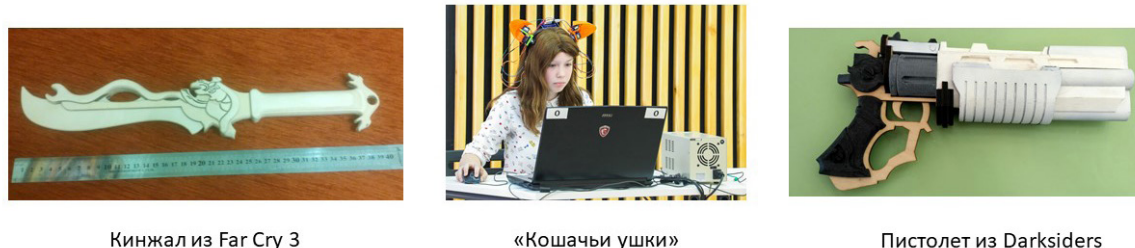


Рис. 1. Примеры итоговых проектов учащихся муниципального учреждения дополнительного образования Тюменской области «Центр робототехники и АСУ»

и овладении умениями и навыками, автономность, обратная связь, уровень ответственности за результаты, т. е. все то, что способствует улучшению личностных результатов обучения.

Вычисление мотивационного потенциала (МП) учащихся осуществлялось по формуле:

$$МП = \frac{1}{3} (РД = ОУЗ = ЗД) \times А \times ОС, \quad (1)$$

где РД – разнообразие деятельности; ЗД – значимость деятельности; А – автономность деятельности; ОС – обратная связь.

Полученные в ходе педагогического эксперимента данные фиксировались в протоколы, подвергались математическому анализу, обобщались и интерпретировались. Процедура анкетирования повторялась 5 раз в соответствии с этапами экспериментальной части исследования, а их результаты отражены на рис. 2.

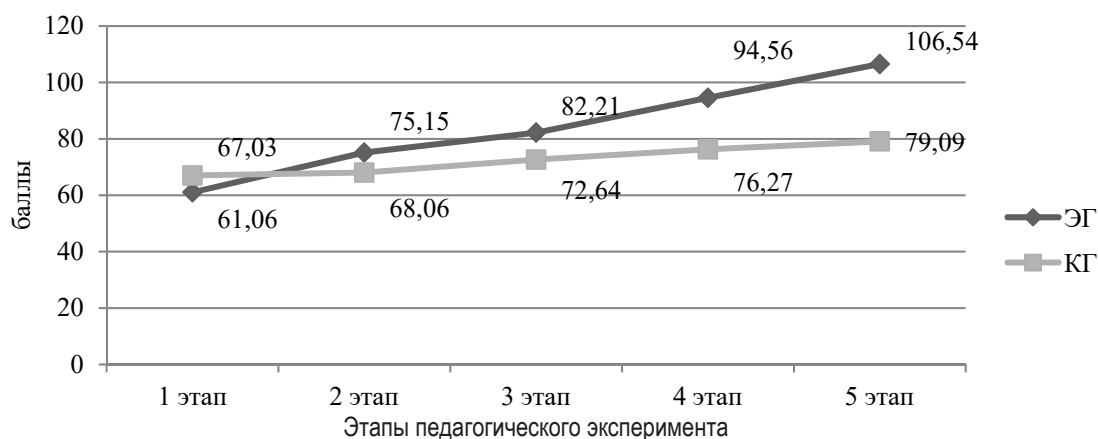


Рис. 2. Динамика изменений средних значений мотивационных потенциалов учащихся, баллы

В рамках экспериментальной части исследования были изучены факторы, оказывающие наибольшее воздействие на формирование мотивационного потенциала учащихся, выраженные в долях (средний показатель) и вычисляемые по формуле:

$$D = \frac{1}{5} \sum_{i=1}^k \frac{\Phi_i}{N_i}, \quad (2)$$

где k – количество факторов (n = 16); N_i – количество учащихся.

Полученные на контрольном этапе педагогического эксперимента данные отображены в таблице.

Значения, представленные в таблице, совмещенные в ходе интерпретации с данными, отображенными на рисунке, свидетельствуют о наличии положительной взаимосвязи между проектной деятельностью учащихся ЭГ и результативностью ее применения, выраженной в преобладании над показателями обучающихся КГ в развитии логического, абстрактного и творческого мышления, навыков самостоятельной и совместной деятельности, а также организаторских способностях. Обращают на себя внимание значения показателей способов освоения знаний, которые представляют собой ключ к пониманию взаимосвязи проектной деятельности учащихся ЭГ с позитивной динамикой, выявленной в их мотивационном потенциале.

Полученные в ходе исследовательской деятельности данные, позволившие теоретически обосновать и экспериментально проверить результативность применения положений проектного подхода с интеграцией инструментов цифровых технологий в организации занятий дополнительного образования, свидетельствуют о повышении мотивационного потенциала учащихся. В процессе организации педагогического эксперимента были зафиксированы данные, значения которых указы-

вают на наличие положительной динамики в обеих группах участников. Однако в ЭГ значения мотивационного потенциала выше по сравнению с КГ на всех этапах промежуточных измерений при изначальном преимуществе в 5,97 балла: 2-й этап – ЭГ = 75,15 балла, КГ = 68,06 балла (разница в 7,09 балла); 3-й этап – ЭГ = 82,21 балла, КГ = 72,64 балла (разница в 9,57 балла); 4-й этап – ЭГ = 94,56 балла, КГ = 76,27 балла (разница в 18,29 балла); 5-й этап – ЭГ = 106,54 балла, КГ = 79,09 балла (разница в 27,45 балла).

Факторы воздействия на учащихся, выявленные в ходе педагогического эксперимента, доля

Факторы	Среднее кол-во факторов / учащихся	
	ЭГ	КГ
Наиболее интересные виды деятельности		
1. Теоретические занятия	0,21	0,21
2. Практическая деятельность	0,38	0,41
3. Творческая работа	0,37	0,39
4. Конструирование	0,33	0,37
5. Участие в соревнованиях	0,21	0,18
6. Создание проекта	0,43	0,45
Задействованные навыки и способности		
7. Логическое мышление	0,63	0,22
8. Навыки самостоятельной работы	0,47	0,21
9. Навыки совместной деятельности	0,53	0,45
10. Абстрактное мышление	0,38	0,19
11. Творческое мышление	0,37	0,23
12. Организаторские способности	0,21	0,12
Меры, делающие обучение самостоятельнее		
13. Самостоятельный выбор тем	0,47	0,21
14. Самостоятельный выбор средств и методов воплощения идеи	0,52	0,19
Способы освоения знаний		
15. Я испытываю самоудовлетворение	0,34	0,18
16. Я уверен в своих способностях и силах	0,43	0,15

Примечание: выделены наиболее значимые воздействия факторов.

Также в качестве сопутствующих результатов исследования можно назвать выявленные наиболее значимые факторы воздействия на учащихся, активизирующие динамику повышения мотивационного потенциала в ходе проектной деятельности учащихся, среди которых логическое мышление (среднее значение 0,63), навыки совместной деятельности (среднее значение 0,53), самостоятельный выбор средств и методов воплощения идеи (среднее значение 0,52). Таким образом, можно констатировать, что экспериментальная проверка результативности применения положений проектного подхода с интеграцией инструментов цифровых технологий в организации занятий дополнительного образования продемонстрировала высокую степень эффективности, повысив мотивационный ресурс учащихся.

Список источников

1. Студеникина Л. Ю. Проектная деятельность учащихся в рамках внеурочной деятельности // Материалы V Всерос. научно-практ. конф. с международным участием: Инновационные процессы в химическом образовании в контексте современной образовательной политики. 2017. С. 151–154.
2. Оспенникова Е. В., Ершов М. Г. Образовательная робототехника как инновационная технология реализации политехнической направленности обучения физике в средней школе // Педагогическое образование в России. 2015. № 3. С. 33–40.
3. Прасолова О. В., Хаустова С. И. Активизация познавательной деятельности учащихся на уроках и внеурочной деятельности средствами проектной технологии // Научный альманах. 2020. № 11-1 (73). С. 179–182.

4. Marasco E., Behjat L. Integrating creativity into elementary electrical engineering education using CDIO and project-based learning // 2013 IEEE International Conference on Microelectronic Systems Education (MSE). IEEE, 2013, pp. 44–47.
5. Комарова Т. М. Организация проектной деятельности на учебных занятиях и во внеурочной деятельности // Материалы V межрегиональной научно-практической конференции: Опыт, инновации и перспективы организации исследовательской и проектной деятельности дошкольников и учащихся. 2020. С. 74–78.
6. Саулина Н. А. Комплексная здоровьесберегающая технология успешности обучения и адаптации детей в рамках проектной деятельности // Евразийский союз ученых. 2017. № 10-3 (43). С. 4–7.
7. Jojoa E. M. J., Bravo E. C., Cortes E. B. B. Tool for experimenting with concepts of mobile robotics as applied to children's education // IEEE Transactions on Education. 2010. Vol. 53, № 1, pp. 88–95.
8. Tan J. L. et al. Child-centered interaction in the design of a game for social skills intervention // Computers in Entertainment (CIE). 2011. Vol. 9, № 1, pp. 2.
9. Якимова Ю. В. Применение сетевых технологий как средства тьюторского сопровождения технического творчества учащихся // Вестник Пермского гос. гуманитар.-пед. ун-та. Серия: Информационные компьютерные технологии в образовании. 2018. № 14. С. 67–78.
10. Метелева А. В. Проектная деятельность как средство достижения метапредметных результатов на уроках биологии и во внеурочной деятельности // Сборник материалов 43-й областной научно-практической конференции учителей географии, биологии, химии, экологии «Оценка достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы в системе естественно-научного образования». Киров, 2016. С. 61–62.
11. Демушкина О. С. Особенности исследования эффективности деятельности малых групп в отношении проектной деятельности в области информационных технологий // Аллея науки. 2018. Т. 3, № 10 (26). С. 577–578.
12. Мехрякова С. М. Организация внеурочной деятельности учащихся через сетевые проекты как форма проектной деятельности в рамках перехода на ФГОС // Вестник научных конференций. 2017. № 1-3 (17). С. 52–53.
13. Федорцова С. Н. Проектная деятельность обучающихся в пространстве внеурочной деятельности в зоне образовательной практики «Гринфилд» // Конференциум АСОУ: сб. науч. тр. и материалов научно-практ. конференций. 2022. № 1. С. 125–131.
14. Хрычева О. В. Проектная деятельность в колледже в рамках дисциплины «Информатика и ИКТ в профессиональной деятельности» // Историческая и социально-образовательная мысль. 2017. № 1. С. 159–163.
15. Ходоровская Р. Ф. Проектная деятельность обучающихся во внеурочной деятельности // Вестник ТОГИРРО. 2018. № 2 (40). С. 98.

References

1. Studenikina L. Yu. Proektnaya deyatel'nost' uchaschikhsya v ramkakh vneurochnoy deyatel'nosti [Project activity of students in the framework of extracurricular activities]. *Materialy V Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiyem: Innovatsionnye protsessy v khimicheskom obrazovanii v kontekste sovremennoy obrazovatel'noy politiki*, 2017. Pp. 151–154 (in Russian).
2. Ospennikova E. V., Ershov M. G. Obrazovatel'naya robototekhnika kak innovatsionnaya tekhnologiya realizatsii politekhnicheskoy napravlenosti obucheniya fizike v sredney shkole [Educational robotics as an innovative technology for implementing the Polytechnic orientation of teaching physics in secondary school]. *Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii – Pedagogical Education in Russia*, 2015, no. 3, pp. 33–40 (in Russian).
3. Prasolova O. V., Haustova S. I. Aktivizatsiya poznavatel'noy deyatel'nosti uchaschikhsya na urokakh i vneurochnoy deyatel'nosti sredstvami proektnoy tekhnologii [Activation of cognitive activity of students in the classroom and extracurricular activities by means of project technology]. *Nauchnyy al'manakh*, 2020, no. 11-1 (73), pp. 179–182 (in Russian).
4. Marasco E., Behjat L. Integrating creativity into elementary electrical engineering education using CDIO and project-based learning. *2013 IEEE International Conference on Microelectronic Systems Education (MSE)*. IEEE, 2013. Pp. 44–47.
5. Komarova T. M. Organizatsiya proektnoy deyatel'nosti na uchebnykh zanyatiyakh i vo vneurochnoy deyatel'nosti [Organization of project activities in the classroom and extracurricular activities]. *Materialy V mezhregional'noy nauchno-prakticheskoy konferentsii: Opyt, innovatsii i perspektivy organizatsii issledovatel'skoy i proyektnoy deyatel'nosti doskol'nikov i uchaschikhsya* [Materials of the V interregional scientific and practical conference: Experience, innovations and prospects for the organization of research and project activities of preschoolers and students]. Krasnodar, 2020. Pp. 74–78 (in Russian).

6. Saulina N. A. Kompleksnaya zdorov'esberegayushchaya tekhnologiya uspeshnosti obucheniya i adaptatsii detey v ramkakh proektnoy deyatel'nosti [Comprehensive health-saving technology for the success of teaching and adaptation of children within the framework of project activities]. *Evraziyskiy soyuz uchenykh*, 2017, no. 10-3 (43), pp. 4–7 (in Russian).
7. Jojoa E. M. J., Bravo E. C., Cortes E. B. B. Tool for experimenting with concepts of mobile robotics as applied to children's education. *IEEE Transactions on Education*, 2010, vol. 53, no. 1, pp. 88–95.
8. Tan J. L. et al. Child-centered interaction in the design of a game for social skills intervention. *Computers in Entertainment (CIE)*, 2011, vol. 9, no.1, p. 2.
9. Yakimova Yu.V. Primeneniye setevykh tekhnologiy kak sredstva t'yutorskogo soprovozhdeniya tekhnicheskogo tvorchestva uchashchikhsya [The use of network technologies as a means of tutor support of students' technical creativity]. *Vestnik Permskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Informatsionnye komp'yuternye tekhnologii v obrazovanii*, 2018, no. 14, pp. 67–78 (in Russian).
10. Meteleva A. V. Proektnaya deyatel'nost' kak sredstvo dostizheniya metapredmetnykh rezul'tatov na urokakh biologii i vo vneurochnoy deyatel'nosti [Project activity as a means of achieving meta-subject results in biology lessons and extracurricular activities]. *Sbornik materialov 43-y oblastnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii uchiteley geografii, biologii, khimii, ekologii: Otsenka dostizheniya planiruemykh rezul'tatov osvoyeniya osnovnoy obrazovatel'noy programmy v sisteme estestvenno-nauchnogo obrazovaniya* [Collection of materials of the 43rd regional scientific and practical conference of teachers of geography, biology, chemistry, ecology "Assessment of the achievement of the planned results of mastering the main educational program in the system of natural science education"]. Kirov, 2016. Pp. 61–62 (in Russian).
11. Demushkina O. S. Osobennosti issledovaniya effektivnosti deyatel'nosti malykh grupp v otnoshenii proektnoy deyatel'nosti v oblasti informatsionnykh tekhnologiy [Features of the study of the effectiveness of small groups in relation to project activities in the field of information technology]. *Alleya nauki*, 2018, vol. 3, no. 10 (26), pp. 577–578 (in Russian).
12. Mekhryakova S. M. Organizatsiya vneurochnoy deyatel'nosti uchashchikhsya cherez setevye proekty kak forma proektnoy deyatel'nosti v ramkakh perekhoda na FGOS [Organization of extracurricular activities of students through network projects as a form of project activity as part of the transition to the Federal State Educational Standard]. *Vestnik nauchnykh konferentsiy*, 2017, no. 1-3 (17), pp. 52–53 (in Russian).
13. Fedortsova S. N. Proektnaya deyatel'nost' obuchayushchikhsya v prostranstve vneurochnoy deyatel'nosti v zone obrazovatel'noy praktiki «Grinfild» [Project activity of students in the space of extracurricular activities in the zone of educational practice «Greenfield»]. *Konferentsium ASOU: sbornik nauchnykh trudov i materialov nauchno-prakticheskikh konferentsiy* [ASOU Conference: Collection of scientific works and materials of scientific and practical conferences]. Moscow, 2022, no. 1, pp. 125–131 (in Russian).
14. Khrycheva O. V. Proektnaya deyatel'nost' v kolledzhe v ramkakh distsipliny «Informatika i IKT v professional'noy deyatel'nosti» [Project activity at the college within the framework of the discipline «Computer Science and ICT in professional activity»]. *Istoricheskaya i sotsial'no-obrazovatel'naya mysl' – Historical and Social-Educational Idea*, 2017, no. 1, pp. 159–163 (in Russian).
15. Khodorovskaya R. F. Proektnaya deyatel'nost' obuchayushchikhsya vo vneurochnoy deyatel'nosti [Project activity of students in extracurricular activities]. *Vestnik TOGIRRO*, 2018, no. 2 (40), p. 98 (in Russian).

Информация об авторах

Шабалин К. В., ассистент, Тюменский государственный университет (ул. Володарского, 6, Тюмень, Россия, 625003).
E-mail: iagami35@mail.ru

Information about the authors

Shabalin K. V., assistant, Tyumen State University (ul. Volodarskogo, 6, Tyumen, Russian Federation, 625003).
E-mail: iagami35@mail.ru

Статья поступила в редакцию 18.07.2022; принята к публикации 25.10.2022

The article was submitted 18.07.2022; accepted for publication 25.10.2022

Научная статья

УДК 376.6

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-6-104-113>

СОЦИАЛЬНАЯ УСПЕШНОСТЬ ПРИЕМНОГО РЕБЕНКА КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ ЗАМЕЩАЮЩЕЙ СЕМЬИ

Галина Николаевна Соломатина¹, Лариса Васильевна Суменко²

¹ Кубанский государственный университет, Краснодар, Россия, g_solomatina@mail.ru

² Ставропольский государственный педагогический институт, Ставрополь, Россия, pav325@yandex.ru

Аннотация

Социальная успешность детерминирует социальную адаптацию и выступает системообразующим элементом личностного и профессионального самоопределения приемного ребенка. Цель исследования – изучение социальной успешности приемного ребенка как фактора эффективности замещающей семьи. В исследовании использованы следующие методы: анализ научной литературы, интервальные наблюдения жизнедеятельности замещающих семей, анализ дневниковых записей замещающих родителей, опросы и собеседования с приемными детьми и замещающими родителями, анализ биографий приемных детей, описание, обобщение и систематизация научных данных. Выявлены компоненты социальной успешности приемного ребенка в процессе воспитания в замещающей семье. В результате изучения жизнедеятельности замещающих семей выделены позитивные и негативные социально-психологические явления. Ключевым фактором повышения эффективности воспитания приемных детей являются условия развития их социальной успешности, психолого-педагогическая поддержка социальной адаптации и реадaptации ребенка. Научная новизна исследования заключается в представлении структурированных данных о социальной успешности приемного ребенка и ее психолого-педагогических условиях. Установлены особенности проявления социальной успешности в процессе профессионального образования и реализации себя приемным ребенком в качестве взрослого. В результате выделены специфические черты поведения приемных детей в демонстрации внешней и внутренней составляющей социальной успешности, представлены направления социально-психологической и психолого-педагогической работы с ними.

Ключевые слова: социальная успешность, замещающая семья, приемный ребенок, социализация приемного ребенка, компоненты социальной успешности

Для цитирования: Соломатина Г. Н., Суменко Л. В. Социальная успешность приемного ребенка как фактор эффективности замещающей семьи // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. Вып. 6 (46). С. 104–113. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-6-104-113>

Original article

SOCIAL SUCCESS OF THE FOSTER CHILD AS A FACTOR OF THE EFFICIENCY OF THE FOSTER FAMILY

Galina N. Solomatina¹, Larisa V. Sumenko²

¹ Kuban State University, Krasnodar, Russian Federation, g_solomatina@mail.ru

² Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol, Russian Federation, pav325@yandex.ru

Abstract

Social success determines social adaptation and acts as a backbone element of personal and professional self-determination of an adopted child. The purpose of the study is to study the social

success of an adopted child as a factor in the effectiveness of a foster family. *Material and methods:* analysis of scientific literature; interval observations of the life of substitute families; analysis of diary entries of foster parents; surveys and interviews with foster children and foster parents, analysis of biographies of foster children, description, generalization and systematization of scientific data. The components of the social success of a foster child in the process of upbringing in a foster family are revealed. As a result of studying the life of foster families, positive and negative socio-psychological phenomena were identified. The key factor in increasing the efficiency of raising foster children is the conditions for the development of their social success, psychological and pedagogical support for social adaptation and readaptation of the child. The scientific novelty of the study lies in the presentation of structured data on the social success of the adopted child and its psychological and pedagogical conditions. The features of the manifestation of social success in the process of vocational education and self-realization as an adopted child as an adult have been established. As a result, the specific features of the behavior of adopted children in demonstrating the external and internal components of social success are highlighted, and the directions of socio-psychological and psychological-pedagogical work with them are presented.

Keywords: *social success, foster family, adopted child, socialization of the adopted child, components of social success*

For citation: Solomatina G. N., Sumenko L. V. Social success of the foster child as a factor of the efficiency of the foster family [Sotsial'naya uspešnost' priemnogo rebenka kak faktor effektivnosti zameshchayushchey sem'i]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 6 (46), pp. 104–113. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-6-104-113>

Неэффективность воспитания приемного ребенка в замещающей семье приводит к распаду семейных отношений или к его деструктивному поведению. Воспитание эффективно, когда у ребенка сформированы устойчивые механизмы саморегуляции активности, позволяющие следовать социальным нормам, а также качества личности: ответственность, чувство собственного достоинства, самостоятельность суждений и поступков, ориентация на нравственные ценности [1, 2]. Проявлением эффективности воспитания приемного ребенка является соответствие различных качеств личности целям, предъявляемым конкретным социумом, например школой. Степень воспитанности проявляется во внешнем виде, взаимоотношениях с окружающими, вербальных и невербальных средствах общения, ценностных ориентациях, деятельности, направленности личности [3].

Замещающая семья может признаваться эффективной, если она способна компенсировать утраченные функции родной семьи ребенка по обеспечению условий его развития и саморазвития, создает социально-психологический ресурс его личности вести самостоятельную жизнь во взрослом возрасте в соответствии с общепринятыми нравственными нормами [1]. Поэтому представляется целесообразным рассмотреть один из основных показателей эффективности замещающей семьи – создание замещающими родителями условий для социальной успешности приемного ребенка [4].

Социальная успешность ребенка, тем более приемного, оказалась в перекрестье множества социальных программ и проектов, направленных на социокультурное развитие общества в целом: увеличение социальной защищенности населения (в первую очередь – детей), совершенствование государственной демографической политики и политики в области семьи и детства, механизмов социальной и психологической помощи, повышение социально-психологической стабильности членов общества и др.

Целью исследования является изучение социальной успешности приемного ребенка как фактора эффективности замещающей семьи.

Теоретической основой исследования явились концепции в области социальной успешности (Е. Н. Степанов, Л. М. Лузина, Е. А. Александрова, С. О. Кожаккина, Н. В. Калинина, М. Д. Кондратьев, А. В. Мудрик, А. В. Петровский, Ю. П. Платонов, С. Л. Рубинштейн, О. А. Яшнова и др.) [2; 5–12], а также концепции воспитания приемных детей (Н. В. Гибадуллин, В. В. Горбунова, Г. Н. Соломатина, Л. В. Суменко и др.) [3; 4; 13–15].

Методы исследования: теоретический анализ научной литературы, интервальные наблюдения в течение 15 лет жизнедеятельности 64 замещающих семей; анализ дневниковых записей замещающих родителей; опросы и собеседования с приемными детьми и замещающими родителями, анализ биографий приемных детей, описание, обобщение и систематизация научных данных. В выборку включены дети с нормотипичным развитием.

В научной литературе социальная успешность рассматривается в двух аспектах – прагматическом и психологическом. Прагматический аспект отражает достижения личности в материальной сфере, продуктивности деятельности, удачной карьере, общественном признании [6]. В психологическом аспекте социальная успешность рассматривается с точки зрения достижения собственных целей, способности преобразовывать свой внутренний мир, достижения самоуважения и уверенности в себе, приобретения высокого социального статуса [11]. Оба аспекта имеют значение для социализации приемного ребенка, в конечном счете обеспечивают не только его благополучие в период воспитания в замещающей семье, но и в самостоятельной взрослой жизни.

У многих приемных детей (48 из 64 обследованных) на первый план выступает прагматический аспект социальной успешности: более значимым явилось материальное благосостояние замещающей семьи. Так, шестилетняя девочка в течение двух лет выясняла принцип разделения семей на бедных и богатых, пытаясь определить статус ее семьи, выражая заинтересованность в общении с более обеспеченными знакомыми ее замещающих родителей. В другом случае девочка-подросток ревниво относилась к покупкам приемной мамы, отсчитывая количество покупок для матери и для себя. Мальчик-подросток неоднократно симулировал потерю телефона с целью приобретения для него более современной и статусной модели.

Н. В. Калинина [6] выделяет следующие характеристики социальной успешности:

- устремленность к получению высоких результатов в значимой для личности деятельности, в связи с чем обретается авторитет и уважение в социальном окружении;
- стремление к обретению высокого социального статуса и возможности оказывать влияние на окружение;
- стремление к социальному признанию посредством собственных достижений и внимания к своей личности, получению одобрения окружающих.

По мнению О. А. Яшновой [12], успешность человека является индикатором его социального статуса, который достигается за счет социальных усилий, активности. Успех осознается личностью в процессе обогащения своего социального опыта.

Социальная успешность предполагает две составляющих – внешнюю и внутреннюю. Внешняя составляющая отражает оценку личности социальным окружением, а внутренняя является свойством личности. Внешняя оценка личности связана с социальным признанием, выделением достижений субъекта в социально значимой деятельности, например в обучении. Социальная успешность как внутреннее свойство личности является результатом позитивной социализации, в которой реализуется способность гибко управлять собственным поведением при взаимодействии с социальным миром и самим собой [6]. При этом внутренняя составляющая определяется мотивацией к достижению, личностными качествами и ресурсами, а внешняя – стимулированием, одобрением, предоставлением доступа к образовательным, культурно-досуговым и иным источникам, способствующим развитию личности.

В связи с этим социальную успешность можно представить как интегративную характеристику личности, детерминированную ее внешней социальной активностью и усилиями по саморазвитию и самосовершенствованию, наличием субъективно-ценностных достижений в социально значимой деятельности и многообразных социальных взаимодействиях, способностью решать жизненно важные задачи и преодолевать негативные обстоятельства социализации [7; 16].

Внутриличностная составляющая социальной успешности является основополагающим компонентом, определяющим принятие внешних атрибутов достижений (общественные одобрение и

признание, статус, имидж, доступ к различным социальным благам и др.). При этом окружающий социум оказывает разноплановое влияние на личность, создавая условия для реализации ее внутренних качеств. Иными словами, только сочетание внутренней и внешней составляющих социальной успешности может способствовать полноценному развитию личности.

На формирование социальной успешности оказывает влияние то, каким образом личность реагирует на невозможность реализации значимых для нее потребностей (например, крушение идеалов и ценностей), как переживает кризисы, какую активность в этих кризисах проявляет. В целом это определяет способность трансформировать свой внутренний мир, переосмысливать и переоценивать проблему, собственные цели и ценности, личностные ресурсы, а также способность искать союзников.

Анализ трудов психологов и педагогов [5–7] выявил, что основными компонентами социальной успешности являются:

- социальная активность (инициатива в общении, умение устанавливать и поддерживать контакты с окружающими людьми);
- социальная адаптированность (гибкое управление собственным поведением в зависимости от ситуации общения);
- умение получить признание социумом своих усилий (обозначить свое участие в деятельности, представить результаты деятельности);
- уверенность в себе и адекватная самооценка;
- самоуважение (уважение себя как личности, признание своих достоинств, сознательное уклонение от нежелательного для себя);
- мотивированность к достижению успеха (стремление к высокой результативности в достижении намеченных целей и задач).

Рассмотрим каждый компонент подробно.

Социальная активность представляет собой способность личности к самостоятельной сознательной деятельности, участию в жизни общества, преобразованию условий жизни. С одной стороны, социальная активность является средством самореализации, с другой – механизмом взаимодействия с социумом [8].

У обследованных детей выраженная низкая социальная активность, проявляющаяся в коммуникативных трудностях, препятствующих их социальной успешности. Коммуникативные проблемы – следствие ограничения взаимодействия с людьми при проживании в интернатном учреждении. Приемные дети, как правило, не умеют слушать собеседника, в то время как сами могут говорить много, не учитывая то, что говорит собеседник. Они не умеют спрашивать и задавать вопросы, предпочитая отмалчиваться при прямых обращениях к ним. Плохо понимают скрытый смысл высказывания. В результате этих особенностей приемных детей их негативно воспринимают сверстники и взрослые. В целом отмечено отсутствие у них гибкости общения, т. е. при изменяющихся обстоятельствах общения они не меняют свое поведение (62 из 64 обследованных).

Взрослые стремятся ограничить коммуникативный контакт с приемным ребенком, как не надежного не включают его в проекты, конкурсы, делают его публичным объектом для воспитания, еще более усугубляя сложные взаимоотношения с ним. Катамнестические данные показали, что у 82 % наблюдаемых приемных детей коммуникативные трудности продолжают сохраняться и во взрослом возрасте. Приемные дети также не проявляют готовности для решения возникающих проблем, что выражается в следующем: при постановке на жилищный учет, при смене документов, при обращении к врачу, при поиске работы им требуется внешнее руководство замещающих родителей, представителей органов опеки и других взрослых. Например, 20-летний юноша, имеющий двоих детей, полгода не мог сдать документы на получение паспорта, до тех пор пока его бывшая приемная мать не оплатила штраф, госпошлину и за руку не отвела в паспортный стол.

Социальная адаптированность позволяет человеку приспособиться к окружающей социальной среде и проявляется в гибком управлении собственным поведением в зависимости от ситуации [8; 9]. В основе социальной адаптированности лежат следующие умения: анализировать происходящие события; оценивать собственные ресурсы и способности в преодолении жизненных трудностей; находить союзников в деятельности; принимать помощь окружающих и самим оказывать содействие; регулировать свое поведение с учетом конкретной ситуации.

В детском возрасте каждый ребенок постепенно приобретает навыки социальной адаптации, проходя определенные стадии [9]. У приемных детей социальная адаптация осложнена еще и адаптацией к условиям замещающей семьи. В дошкольном возрасте приемные дети демонстрируют агрессивные и аутоагрессивные формы поведения [13]. В младшем школьном возрасте поведение приемных детей приобретает выраженные специфические черты: патологическая лживость, неловкость, социальная некомпетентность, воровство, мстительность, враждебность, уход от общения путем игнорирования, пространственного дистанцирования (прячутся в шкаф, уходят с уроков в туалет и т. д.) [1; 14]. В подростковом возрасте в силу психологических особенностей (страх перемен, неуверенность в своей безопасности, стремление к вниманию любой ценой, безразличие к своему будущему, негативный образ себя и др.) приемные дети в большинстве случаев демонстрируют различные формы девиантного поведения.

Анализ навыков управления собственным поведением приемных детей в различных ситуациях общения показал, что в большинстве случаев они затрудняются попросить помощи как у взрослых, так и сверстников (49 детей), плохо распознают социальные риски (42 ребенка), избирают для общения и деятельности не самых продуктивных партнеров (56 детей). Так, мальчик-подросток при выполнении групповых и командных заданий в течение 4 лет избирал самых бесперспективных или непродуктивных одноклассников. Девочка подросткового возраста многократно становилась жертвой опасных розыгрышей и провокаций группы сверстников.

Приемные дети затрудняются дифференцировать стиль общения, не могут сдерживать проявление негативных эмоций. Большинство обследованных приемных детей были жертвами буллинга (62 из 64 детей), при этом никто из них не обратился за помощью к замещающим родителям. О проблеме ребенка в семье становилось известно, когда буллинг принимал опасные формы и угрожал здоровью ребенка (39 детей) или после поступления родителям жалоб педагога образовательной организации на девиантное поведение жертвы буллинга (23 ребенка). Приемные дети преимущественно выбирают роль ведомого в детских сообществах. Поскольку их редко избирают самые успешные сверстники, то они оказывались в группах нарушителей дисциплины, выполняли различные уничижительные поручения сверстников.

Умение получить признание социумом своих усилий. Потребность в признании обществом является одной из основных потребностей человека [8; 9], для приемного ребенка социальное признание может стать компенсаторным фактором в неблагоприятной социализации. Например, один из педагогов, бывших воспитанников детского дома, отмечал, что достижения в спорте и их признание было поворотным моментом в преодолении негативных жизненных обстоятельств.

Все наблюдаемые приемные дети, независимо от возраста, демонстрировали выраженное желание быть признанными победителями и лидерами. При этом 46 из 64 детей сталкивались с крайне негативными оценками сверстников и взрослых, не имели символов общественного признания (наград, благодарностей, поощрительных листов, дипломов). Трое замещающих родителей отметили, что образовательное учреждение проигнорировало реальные достижения их приемных детей. Например, девочка четырнадцати лет на каникулах работала помощником воспитателя в детском саду и получила на имя директора школы благодарственное письмо. Администрация школы, отмечая достижения и успехи других детей на школьной линейке, об этой девочке не упомянула. Суще-

ствует множество примеров, когда социально активные дети заявляют о своих достижениях в подобных случаях, приемные же дети молчат.

По мнению 18 детей, их успехи и достижения в разных сферах (учебе, спорте, искусстве и т. д.), вне зависимости от масштабности общественного признания, определили позитивное отношение к окружающим и к себе, привели к изменениям в жизни. Это указывает на крайнюю необходимость публично отмечать даже незначительные успехи приемных детей.

Уверенность в себе и адекватная самооценка. Самооценка, как представление человека о значимости своей личности по отношению к другим членам социума, обеспечивает стабильность и независимость от мнения других людей. Она способствует достижению собственных жизненных целей [10; 11].

В дошкольном возрасте преобладает завышенная самооценка, которая создает условия для уверенности в собственных силах, достижения высоких результатов в разных сферах деятельности, социальной активности. К концу дошкольного возраста самооценка должна стать адекватной, при которой ребенок может реально оценить свои способности и возможности. Завышенная или заниженная самооценка может затормозить или деформировать развитие личности ребенка, его взаимоотношения с социальным миром, особенно в подростковом возрасте [9; 11].

У приемных детей уже в дошкольном возрасте формируется неустойчивая самооценка – от заниженной может резко стремиться к завышенной. С одной стороны, у приемных детей появляется мнение об их избранности, поскольку из всех детей детского дома взяли в приемную семью именно его одного. С другой стороны, даже отдельные неудачи при установлении взаимоотношений с новым для него социумом, столкновения с негативным восприятием окружающих формируют заниженную самооценку. Нестабильность самооценки сохраняется в младшем школьном и подростковом возрасте. Вследствие чего существенно нарушается процесс взросления, ребенок как бы застревает в подростковом возрасте. Даже став родителями, эти уже взрослые дети демонстрируют подростковые реакции на события. В итоге внешние атрибуты (татуировки, пирсинг, стиль одежды, гаджеты, взятые в непосильные кредиты, даже наличие детей) становятся инструментом привлечения внимания и демонстрации псевдовзрослости.

Самоуважение – это совокупное представление личности о себе, включая суждения о своей ценности и ценности своей жизни. Проявляется самоуважение в признании своих достоинств, своих прав, себя как личности. Уважающий себя человек может сознательно уклоняться от нежелательных для себя действий и событий. Самоуважение выступает опорой, основой личности, ее независимости, выбора жизненного сценария [11].

Обследованные приемные дети обнаружили неопределенные границы допустимого или недопустимого собственного поведения, а также поведения в отношении их самих. В дошкольном и младшем школьном возрасте 48 детей были неуверены, заслуживают ли их поступки порицания или наказания (разбили, потеряли, солгали). Часто даже будучи невиновными, принимали порицания и не отстаивали свою правоту. Например, приемной девочке в детском лагере гиперактивный мальчик сломал руку. Несмотря на то, что пострадала девочка, именно ее обвинили в недозволенном поведении и провокации мальчика. Она безропотно признала свою вину. Вместе с тем по истечении времени некоторые приемные дети могли демонстративно или исподтишка мстить обидчикам. В подростковом возрасте эти дети из-за отсутствия самоуважения и неуверенности в себе соглашались на обидные и унижительные для них действия группы сверстников, не решались отказать в выполнении заведомо неприятных и опасных поручений и действий.

Мотивированность к достижению успеха. Мотив достижения понимается как стремление достичь высоких результатов в деятельности. Результат зависит от способностей, навыков, знаний человека, от мотивации достижения. Человек со средними способностями, имеющий высокую мотивацию достижения, проявляет в деятельности настойчивость, активность, целеустремленность. По-

этому он достигает более значительных результатов по сравнению с человеком с лучшими способностями, но со слабой мотивацией достижения [10]. Мотивация к достижению успеха начинает формироваться на основе совместной деятельности со взрослыми, постепенно приобретая автономный от взрослого характер.

У приемных детей вследствие нарушения взаимодействия с кровными, а затем и с замещающими родителями мотивация к достижению не формируется. Они проявляют пассивность в деятельности, негативные реакции на трудности при выполнении заданий, отсутствие волевых усилий. При этом поощрение и стимуляция достижений со стороны взрослого для них незначимы. Изучение историй жизни замещающих семей показало, что отсутствие мотивации к достижению наблюдается даже при высоких интеллектуальных или творческих способностях. Дети отказывались участвовать в конкурсах, даже имея высокие предварительные результаты. Эта особенность характерна для всех обследованных, поскольку у них в раннем детстве было нарушено формирование мотивации поведения в целом. Выявлена сосредоточенность приемных детей на собственных переживаниях по поводу утраты связи с кровными родителями, сомнения в целесообразности действий замещающих родителей и т. д., что препятствовало формированию социальных мотивов поведения, в том числе мотивации к достижению успеха.

По завершении школьного обучения социальная успешность определяет выбор профессии и учебного заведения. Из 64 приемных детей только 9 обучаются в вузах, 29 – в средних специальных образовательных учреждениях. Не стали продолжать обучение, но и не трудоустроены 26 приемных детей. Замещающие родители с нежеланием рассказывали о судьбе этих детей: двое поступили в вуз, но были отчислены за неуспеваемость и прогулы на первом курсе. Шестеро детей, обучающихся на СПО, бросили обучение. Три девочки в несовершеннолетнем возрасте вышли замуж и родили детей. По мнению их замещающих родителей, велик риск распада их семей и девиантного родительства. Эти молодые матери не проявляют активности и при оформлении социальных пособий, в том числе детских. Социально неуспешные повзрослевшие приемные дети, получив право распоряжаться накопленными деньгами (выплаты по потере кормильца, алименты и др.), в течение одного–четырех месяцев бесцельно их растрачивают. Так, восемнадцатилетний парень сделал дорогие подарки знакомым, купил себе машину, не имея водительских прав, погасил долги лишенной родительских прав матери и т. д. Через месяц у него не было денег даже на питание.

Полученные данные мы сравнили со статистическими данными обучающихся студентов в высших и средних специальных учреждениях Ставропольского края за последние пять лет (табл. 1).

Таблица 1

Распределение студентов, обучающихся в учреждениях высшего и среднего профессионального образования, по результатам обучения

Группы студентов	Число студентов, в % от общей численности в своей группе		
	Успешно обучающиеся	Имеющие отдельные учебные проблемы	Отчисленные по неуспеваемости
Воспитанные в родных семьях	56	41	3
Воспитанные в интернатных учреждениях	12	74	14
Воспитанные в замещающих семьях	37	49	14

Таблица показывает, что отчисления студентов, воспитанных в семьях, наименьшие. Отчисленных студентов – воспитанников детских домов и студентов, воспитанных в замещающих семьях, одинаковое число, что свидетельствует о непреодолённых проблемах личностного, социального и познавательного развития у приемных детей. При этом отчисления из учебного заведения дети-сироты инициируют сами. В то же время число студентов из замещающих семей, успешно обучаю-

щихся, значительно выше, чем из интернатных учреждений. Однако по сравнению с детьми, воспитанными кровными родителями, приемные дети существенно чаще имеют неуспешный сценарий обучения.

Дети из замещающих семей указывали на отсутствие у них возможности проявления социальной успешности. Они сталкивались с большим количеством препятствий со стороны педагогов и родителей:

- их не спрашивали, когда они наилучшим образом готовы к занятию, стараясь «подловить» случаи плохой подготовки (указано 53 детьми);
- их высмеивали за неудачные ответы и решения, «забывая» отметить удачные и успешные (указано 46 детьми);
- педагоги подчеркивали свою значимость и доминирование, подавляя этих учащихся (указано 49 детьми);
- взрослые не доверяли им важных дел, отвергали их инициативу, даже не выслушав предложение (указано 47 детьми).

Многие из этих препятствий детьми оценивались как непреодолимые. Возникла установка на ожидание благоприятного стечения обстоятельств, что они и продемонстрировали в своих высказываниях. Важно, что этот факт отмечали как учащиеся школы, так и студенты вузов. По воспоминаниям студентов, реализоваться в школе в качестве социально успешного человека им было значительно труднее (подчеркивался их статус приемного ребенка, демонстрировалось недоверие к ним и их замещающим родителям, родители постоянно находились в состоянии мобилизации и тревоги). Обучение в вузе протекает более стабильно, спокойно.

Полученные результаты свидетельствуют о влиянии социальной успешности в детском возрасте на социальную адаптацию приемного ребенка, в том числе на личностное и профессиональное самоопределение. Замещающие родители должны создавать условия для формирования положительной мотивации обучения и саморазвития приемного ребенка. Замещающая семья нуждается в квалифицированной помощи в преодолении учебных трудностей приемного ребенка через дополнительные занятия, дозированную помощь при выполнении домашних заданий, ликвидацию пробелов в обучении со стороны образовательного учреждения или социально-психологических служб.

Задачи социально-психологических служб сопровождения замещающей семьи должны включать помощь при интеграции приемного ребенка в замещающую семью и в детское сообщество (класс, группу), обучение его коммуникативным приемам, в преодолении конфликтных ситуаций в общении детей, развитие мотивации к общению с различными группами людей (взрослых и сверстников), поиску и развитию новых социальных контактов, объяснение ребенку мотивов своего поведения и эмоционального состояния, поведения других людей и собственного поведения ребенка, формирование социальной ответственности.

Список источников

1. Соломатина Г. Н. Педагогическая концепция формирования позитивного взаимодействия субъектов воспитательного пространства замещающей семьи: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Майкоп, 2021. 45 с.
2. Степанов Е. Н., Лузина Л. М. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. М.: ТЦ «Сфера», 2003. 160 с.
3. Гибадуллин Н. В. Мотивация принятия детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в замещающую семью // Фундаментальные исследования. 2014. № 9–12. С. 2756–2759.
4. Горбунова В. В., Соломатина Г. Н., Суменко Л. В. Показатели эффективности замещающей семьи // Педагогика. 2019. № 8. С. 54–63.
5. Александрова Е. А., Кожаккина С. О. Становление социальной успешности подростка в воспитательной деятельности школы. М.: Национальный книжный центр, ИФ «Сентябрь». 2016. 176 с.

6. Калинина Н. В. Социальная успешность в школьном возрасте: показатели и возможности диагностики // Известия Саратовского ун-та. Сер.: Акмеология образования. Психология развития. 2008. № 1-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-uspeshnost-v-shkolnom-vozhraze-pokazateli-i-vozhnost-diagnostiki> (дата обращения: 20.07.2022).
7. Кондратьев М. Д. Социальные представления об успешности подростков с разным интрагрупповым статусом и разным уровнем интеллектуальной успешности // Социальная психология и общество. 2017. Т. 8. С. 116–130.
8. Мудрик А. В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. 5-е изд., доп. М.: Академия, 2005. 200 с.
9. Петровский А. В. Введение в психологию. М.: Академия, 1996. 496 с.
10. Платонов Ю. П. Социальная психология поведения: учеб. пособие. СПб.: Питер, 2006. 464 с.
11. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000. 712 с.
12. Яшнова О. А. Социально-педагогические факторы успешности обучения и воспитания младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2002. 25 с.
13. Соломатина Г. Н. Адаптация детей-сирот к условиям приемной семьи // Вопросы психологии. 2008. № 6. С. 76–82.
14. Соломатина Г. Н., Суменко Л. В. Проявление последствий насилия в кровнородственной семье в адаптации приемного ребенка к условиям замещающей семьи // Современные траектории развития социальной сферы: образование, опыт, проблемы, наука, тенденции, перспективы: материалы Междунар. научно-практич. конф. 2017. С. 197–198.
15. Палиева Н. А., Соломатина Г. Н. Психологические факторы эффективности замещающих семей // Вопросы психологии. 2010. № 5. С. 146–152.
16. Байер Е. А. Жизнестойкость детей-сирот как качество личности выпускника детского дома // Теория и практика физической культуры. 2011. № 5. С. 45–49.

References

1. Solomatina G. N. *Pedagogicheskaya kontseptsiya formirovaniya pozitivnogo vzaimodeystviya sub'ektiv vospitatel'nogo prostranstva zameshchayushchey sem'i. Avtoref. dis. ... dokt. ped. nauk* [The pedagogical concept of the formation of positive interaction between the subjects of the educational space of the foster family. Abstract of thesis ... doct. ped. sci.]. Maykop, 2021. 45 p. (in Russian).
2. Stepanov E. N., Luzina L. M. *Pedagogu o sovremennykh podkhodakh i kontseptsiyakh vospitaniya* [The teacher about modern approaches and concepts of education]. Moscow, TTs «Sfera» Publ., 2003. 160 p. (in Russian).
3. Gibadullin N. V. Motivatsiya prinyatiya detey-sirot i detey, ostavshikhnya bez popечeniya roditeley, v zameshchayushchuyu sem'yu [Motivation for the adoption of orphans and children left without parental care in a foster family]. *Fundamental'nye issledovaniya*, 2014, no. 9-12, pp. 2756–2759 (in Russian).
4. Gorbunova V. V., Solomatina G. N., Sumenko L. V. Pokazateli effektivnosti zameshchayushchey sem'i [Foster Family Performance Indicators]. *Pedagogika*, 2019, no. 8, pp. 54–63 (in Russian).
5. Aleksandrova E. A., Kozhakina S. O. *Stanovleniye sotsial'noy uspeshnosti podroostka v vospitatel'noy deyatel'nosti shkoly* [The formation of social success of a teenager in the educational activities of the school]. Moscow, Natsional'nyy knizhnyy tsentr, IF «Sentyabr'» Publ., 2016. 176 p. (in Russian).
6. Kalinina N. V. Social'naya uspeshnost' v shkol'nom vozraze: pokazateli i vozhnosty diagnostiki [Social Success at School Age: Indicators and Diagnostic Possibilities]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya – Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2008, no. 1–2 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-uspeshnost-v-shkolnom-vozhraze-pokazateli-i-vozhnosty-diagnostiki> (accessed 20 July 2022).
7. Kondrat'ev M. D. Sotsial'nye predstavleniya ob uspeshnosti podroostkov s raznym intragruppovym statusom i raznym urovnem intellektual'noy uspeshnosti [Social ideas about the success of adolescents with different intragroup status and different levels of intellectual success]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social psychology and society]. 2017. Vol. 8. P. 116–130 (in Russian).
8. Mudrik A. V. *Sotsial'naya pedagogika: uchebnik dlya studentov pedagogov* [Social pedagogy: textbook for student teachers]. Moscow, Akademiya Publ., 2005. 200 p. (in Russian).
9. Petrovskiy A. V. *Vvedeniye v psikhologiyu* [Introduction to psychology]. Moscow, Akademiya Publ., 1996. 496 p. (in Russian).

10. Platonov Yu. P. *Sotsial'naya psikhologiya povedeniya: uchebnoye posobiye* [Social psychology of behavior: tutorial]. Saint Petersburg, Piter Publ., 2006. 464 p. (in Russian).
11. Rubinshteyn S. L. *Osnovy obshchey psikhologii* [Fundamentals of General Psychology]. Saint Petersburg, Piter Publ., 2000. 712 p. (in Russian).
12. Yashnova O. A. *Sotsial'no-pedagogicheskiye faktory uspekhov obucheniya i vospitaniya mladshikh shkol'nikov. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Socio-pedagogical factors of success in teaching and educating younger students. Abstract of thesis ... cand. ped. sci.]. Moscow, 2002. 25 p. (in Russian).
13. Solomatina G. N. Adaptatsiya detey-sirot k usloviyam priemnoy sem'i [Adaptation of orphans to the conditions of a foster family]. *Voprosy psikhologii – Voprosy Psychologii*, 2008, no. 6, pp. 76–82 (in Russian).
14. Solomatina G. N., Sumenko L. V. Proyavleniye posledstviy nasiliya v krovnorodstvennoy sem'e v adaptatsii priemnogo rebenka k usloviyam zameshchayushchey sem'i [The manifestation of the consequences of violence in a consanguineous family in the adaptation of a foster child to the conditions of a substitute family]. *Materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Sovremennye traektorii razvitiya sotsial'noy sfery: obrazovaniye, opyt, problemy, nauka, tendentsii, perspektivy»* [Proceedings of the International scientific and practical conference “Modern Trajectories of the Development of the Social Sphere: Education, Experience, Problems, Science, Trends, Prospects”]. Stavropol, 2017. Pp. 197–198 (in Russian).
15. Paliyeva N. A., Solomatina G. N. Psikhologicheskiye faktory effektivnosti zameshchayushchikh semey [Psychological factors in the effectiveness of foster families]. *Voprosy psikhologii – Voprosy Psychologii*, 2010, no. 5, pp. 146–152 (in Russian).
16. Bayer E. A. Zhiznestoykost' detey-sirot kak kachestvo lichnosti vypusknika detskogo doma [Resilience of orphans as a personality trait of a graduate of an orphanage]. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury*, 2011, no. 5, pp. 45–49 (in Russian).

Информация об авторах

Соломатина Г. Н., доктор педагогических наук, доцент, Кубанский государственный университет (ул. Ставропольская, 149, Краснодар, Россия, 350040).

E-mail: g_solomatina@mail.ru

Суменко Л. В., кандидат педагогических наук, Ставропольский государственный педагогический институт (ул. Ленина, 417а, Ставрополь, Россия, 355029).

E-mail: pav325@yandex.ru

Information about the authors

Solomatina G. N., Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Kuban State University (ul. Stavropolskaya, 149, Krasnodar, Russian Federation, 350040).

E-mail: g_solomatina@mail.ru

Sumenko L. V., Candidate of Pedagogical Sciences, Stavropol State Pedagogical Institute (ul. Lenina, 417a, Stavropol, Russian Federation, 355029).

E-mail: pav325@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 29.07.2022; принята к публикации 25.10.2022

The article was submitted 29.07.2022; accepted for publication 25.10.2022

Научная статья

УДК 37.035.6-053.6:78.071.1(=161.1)

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-6-114-121>

МУЗЫКА РУССКИХ КОМПОЗИТОРОВ В ВОСПИТАНИИ ПОДРОСТКОВ КАК ПАТРИОТОВ

Нина Петровна Шишлянникова¹

¹ Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова, Абакан, Россия, geran07@mail.ru

Аннотация

Рассмотрена проблема патриотического воспитания подростков в современных условиях информационной войны, направленной в том числе на подрастающее поколение. Отмечено деструктивное влияние потребительской субкультуры, доминирование псевдоискусства над истинным искусством и культурой, что приводит к деформации ценностных понятий об истине, добре и красоте, чувства патриотизма, любви к Отечеству. Обоснована ничем другим незаменимая роль искусства в патриотическом воспитании современных подростков, поскольку эмоционально-чувственный компонент (любовь к родине и ее народу, гордость за прошлые победы в борьбе за независимость, культурные достижения современности и привязанность к родным местам) является основным содержанием понятия «патриотизм» и произведений искусства. Музыка, соприкасаясь с тончайшими движениями человеческой души, ближе других видов искусства к самой сути возвышенного в природе, обществе, индивидуальной жизни человека. Приведены примеры реализации воспитательных возможностей произведений отечественных композиторов патриотической направленности (А. П. Бородин, Д. Д. Шостаковича, Г. В. Свиридова) студентами-музыкантами во время педагогической практики в общеобразовательной школе. Выбор произведений отражает разные периоды отечественной истории: от начала XII в. и до наших дней. Оправданность методических подходов в решении задач патриотического воспитания подростков на примере прослушивания и исполнения музыки отечественных композиторов подтверждена данными устного и письменного опроса учащихся 7-го класса, которые позволяют судить о достаточно высоком уровне их патриотической воспитанности на данном возрастном этапе развития.

Ключевые слова: патриотизм, родина, Отечество, воспитание, школьники, урок музыки, произведение, русские композиторы

Для цитирования: Шишлянникова Н. П. Музыка русских композиторов в воспитании подростков как патриотов // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. Вып. 6 (46). С. 114–121. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-6-114-121>

Original article

MUSIC OF RUSSIAN COMPOSERS IN EDUCATION OF TEENAGERS AS PATRIOTS

Nina P. Shishlyannikova¹

¹ Khakass State University after N.F. Katanov, Abakan, Russian Federation, geran07@mail.ru

Abstract

The article observes the problem of patriotic education of teenagers in modern condition of information war, which is also aimed at the younger generation. It marks the destructive influence of consumer subculture, domination of pseudo-art over true art and culture, which leads to deformation of value understanding about truth, kindness and beauty, sense of patriotism and love for Motherland. The irreplaceable role of art in the patriotic education of modern teenagers is substantiated by nothing else, since the emotional and sensual component (love for the motherland and its people, pride in past victories in the struggle for independence, cultural achievements of our time and attachment to native places) is the main content of the concept of «patriotism» and works of art. Music, in contact with the subtlest movements of the human soul, is closer than other forms of art to the very essence of the

sublime in nature, society, and the individual life of a person. Examples of the realization of the educational possibilities of works by domestic composers of a patriotic orientation (A. P. Borodin, D. D. Shostakovich, G. V. Sviridov) by students-musicians during pedagogical practice in a comprehensive school are given. The choice of creations reflects different periods of Russian history: from XII century till our days. Justification of the methodical approaches in solving the problems of patriotic education of teenagers on the examples of listening and performance of the music of the Russian composers is confirmed by the data of oral and written interviews of 7th grade students, which allow us to estimate a fairly high level of their patriotic education at this age stage of development.

Keywords: *patriotism, Motherland, Homeland, education, schoolchildren, music lesson, creation, Russian composers*

For citation: Shishlyannikova N. P. Music of Russian composers in education of teenagers as patriots [Muzyka russkikh kompozitorov v vospitanii podrostkov kak patriotov]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 6 (46), pp. 114–121. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-6-114-121>

Нынешнее положение России в современном мире в условиях развернувшейся информационной войны, особенно в связи с событиями 2022 г., как никогда обострило проблему патриотического воспитания молодого поколения, характеризующуюся в последние годы, наряду с достижениями, негативными явлениями и процессами. В музыкальной картине мира современной молодежи наблюдается доминирование псевдоискусства и псевдокультуры над истинным искусством и истинной культурой. Многолетнее переключение интересов молодежи из социально значимых областей в сферу досуга, потребительства и развлечений формирует поколения, у которых наблюдается деформация понятий о *справедливости, совести, любви, истине, добре и красоте*. Многие подростки плохо знают историю своей страны и не задумываются над такими понятиями, как «Родина», «Отечество», «нравственность», «патриотизм». Самые сильные доводы в пользу идеи патриотического воспитания, по мнению А. И. Щербаковой, «заключены в выдающихся произведениях искусства – литературы, поэзии, живописи, музыки» [1, с. 3].

Любовь к Отечеству в энциклопедических источниках и научной литературе толкуется как «глубинное чувство», лежащее в основе понятия «патриотизм». Родственными по смыслу понятиями являются «отчизна», «родина», которые часто употребляются как синонимы. Так, в словаре В. И. Даля патриот – это любитель Отечества, ревнитель о благе его, отчизнолюб, отчизник. «Патриотизм – любовь к Отчизне» [2]. В словаре С. И. Ожегова патриотизм определен как преданность и любовь к своему Отечеству, к своему народу» [3].

Однако имеются нюансы в трактовке этих ценностных понятий. Например, родина есть место, где человек родился и вырос, чувства и отношение к этому месту. Понятия «отчизна», «отечество» (от слова «отец») толкуются как земля отцов. По нашему мнению, последние несут в себе более широкий смысл, содержат оттенок чувства сыновнего долга, отношение не только к отчему дому, но и к земле предков с ее прошлым и настоящим, к народу и стране, которым человек принадлежит.

В статье А. А. Лапшаковой справедливо отмечается, что в последние годы у некоторой части молодежи изменились ценностные ориентации. Преклонение перед западным образом жизни неизменно повлекло за собой разрушение чувства национального достоинства, нравственную деградацию и утрату чувства патриотизма [4, с. 82]. По мнению В. Ю. Троицкого, значительная часть современной рок-музыки, порвавшей с традициями национального искусства, «расплюсчивает» слух, подчиняет оглушающему ритму индивидуальную иерархию ритмов организма. Привычка к этой музыке снижает возможности слуха, делает подростка глухим к истинной музыке [5, с. 49]. В результате воздействие информационной среды и потребительской субкультуры для многих подростков оборачивается их бескультурьем, что неизбежно приводит к деградации личности, разрушению человеческого в человеке.

Подтверждение этому находим в исследовании О. В. Катуржевской и Т. С. Кочуриной, посвященном социально-педагогическому анализу представлений современных подростков о традиционных ценностях, где приведены данные о ценностях патриотизма. По результатам опроса авторы пришли к выводу, что в силу разных причин социального характера их формирование в молодежной среде во втором десятилетии XXI в. протекает очень неоднозначно, сложно и противоречиво [6, с. 15].

Во многих исследованиях отмечается, что в патриотическом сознании личности превалирует эмоционально-чувственный компонент, поскольку патриотизм соотносится с чувством любви к родине и ее народу, гордостью за прошлые победы в борьбе за независимость и культурные достижения современности. И в то же время чувство патриотизма – это не только любовь к родным местам. Это и гордость за родной язык, за достижения в отечественной культуре. Это ощущение своей связи с окружающим миром, желание трудиться, сохранять природу и приумножать богатства своей страны. Чувство патриотизма по содержанию очень объемно, и его эмоционально-чувственный компонент является основным содержанием произведений искусства.

Цель данной статьи – показать важную, ничем другим незаменимую роль искусства, музыки отечественных композиторов в патриотическом воспитании современных подростков.

Чувство любви к Отечеству, желание трудиться и способствовать его процветанию как основа патриотических проявлений личности не возникают сами по себе, а воспитываются с раннего детства. Неслучайно во многих документах об образовании, в том числе в последней редакции Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования, важным направлением воспитательной деятельности выделено патриотическое воспитание [7, с. 44].

Предметы образовательной области «Искусство» обладают огромным воспитательным потенциалом, который реализуется при условии преодоления стереотипов отношения к искусству как к развлечению, о чем пишет А. Г. Асмолов: «Только тогда, когда рационалистическая информационная педагогика займет свое частное место, а на троне водрузится смысловая педагогика и искусство „пронзит“ всю систему образования, оно (образование) станет той сферой, где рождаются ценностные и целостные миры» [8, с. 4]. В этом с ним солидарен В. Ю. Троицкий, подчеркивая, что базисом педагогической системы современной школы должны стать художественное образование и эстетическое воспитание, опирающиеся на дисциплины эмоционально-образного ряда, *на культуру*, воспринимаемую через *литературу, изобразительное искусство и музыку* [5, с. 161].

Подчеркнем, что искусство – это сфера воспроизведения духовных ценностей и жизненного опыта разных поколений в чувственно переживаемом, обобщенно-символическом виде. Это подтверждает философ Г. П. Выжлецов, который пишет о том, что содержание духовного всегда уникально и неповторимо, живет только в человеке, для человека, только ему присуще и проявляется в переживании [9, с. 30–32]. Произведения искусства рождаются из чувств, переживаний творца-художника и обращены к внутренней чувственно-духовной сущности человека. Ценностное значение истинного искусства в том, что оно способствует погружению человека внутрь себя, соотнесению того, что он видит и слышит в произведениях, с собственным восприятием и пониманием явлений и процессов, происходящих во внешнем мире. Через взгляд и мировосприятие художника, писателя, композитора развивается самостоятельность мышления, оттачивается культура чувств и межличностных отношений. Но потребность в общении с истинным искусством сама по себе не рождается. Только в руках профессионально подготовленного педагога искусство становится источником и инструментом духовно-нравственного развития и патриотической воспитанности подрастающего поколения.

Обращение к образцам высокой музыки как к живительному источнику одухотворения внутреннего мира подростка чрезвычайно важно, когда мы говорим о средствах патриотического воспитания. «Музыка ближе всех других видов искусства к самой сути возвышенного в природе, об-

ществе, индивидуальной жизни человека. Она ближе и тоньше всех соприкасается с тончайшими движениями человеческой души, соединяет возвышенное индивидуальное с коллективным. Благодаря этому общечеловеческие идеалы истины, добра и красоты ненавязчиво становятся внутренним достоянием слушателя музыки, возвышают его личные переживания до забот и переживаний судеб других людей, Родины, Человечества» [10]. Именно это имел в виду Д. Б. Кабалевский, когда писал о том, что музыка решительно вторгается во все области воспитания и образования, являясь могучим и незаменимым средством формирования духовного мира школьников [11, с. 18].

В процессе профессиональной подготовки будущего педагога-музыканта в стенах Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова (ХГУ) особое внимание уделяется патриотической тематике, в том числе в рамках выполнения курсовых и выпускных квалификационных работ. Достаточно назвать темы некоторых из них: «Произведения русских композиторов как средство воспитания любви к родной природе у младших школьников», «Воспитание любви к Отечеству у школьников в процессе знакомства с музыкальным наследием Г. В. Свиридова», «Воспитательный потенциал музыки в формировании культуры межнациональных отношений», «Освоение русской музыки на уроках как фактор формирования гражданской позиции личности подростка» и др.

Для примера приведем некоторые результаты исследовательской работы студентки-выпускницы по теме «Патриотическое воспитание подростков на примере знакомства с произведениями русских композиторов на уроках музыки» с учащимися в одной из школ г. Абакана. Для выявления исходного уровня знаний и представлений подростков о патриотизме и его проявлениях проведено анкетирование и устный опрос (интервью) с отдельными учащимися, которые затруднились ответить либо дали отрицательный ответ. Было опрошено 50 учащихся седьмых классов.

Понятие «патриотизм» связали с любовью к родине и желанием ее защищать при угрозе 42 чел. (84 %), 9 % ребят не ответили, 7 % – не знают, что это такое. Количество подростков, предпочитающих место постоянного жительства Россию, нежели Республику Хакасию или г. Абакан, составляет 38 %. Некоторые ребята объяснили это желанием выйти из-под контроля родителей, жить самостоятельно. В стране не хотели бы жить в будущем всего 4 чел. (8 %). Трое воздержались от ответа. Один ответ: «В Европе жить клево».

В Абакане хотели бы остаться, получить образование и работать 54 % от числа опрошенных. Причины названы разные: от отсутствия материальных возможностей поехать в другие города до объяснений типа: «Я люблю свой город и нашу Хакасию», «Можно получить образование и работать у себя на родине», «У нас красивая природа и много возможностей, где в будущем можно работать, например, развивать туризм в нашей республике». Главными достопримечательностями Хакасии названы древние курганы, Саяно-Шушенская ГЭС и богатая природа (горы, степи, реки, озера).

Некоторые из ребят хотят связать свою жизнь с малой родиной, потому что любят свой дом, родителей, свой город. Планируют жить и работать здесь, чтобы родные места становились богаче и красивее. На вопрос, что негативного они могут назвать в нашем городе, 2 % опрошенных ответили: плохая экология, на улицах можно часто слышать ругань и сквернословие.

Учитывая, что это подростки 13–14 лет, находящиеся на этапе бурного возрастного развития, у которых еще не совсем сформирована четкая жизненная позиция, тем не менее большинство из них можно назвать патриотами своей родины. Это не означает, что их позиция может остаться неизменной. Поэтому работа по патриотическому воспитанию остается по-прежнему актуальной.

После проведения опроса студентка спланировала и провела несколько уроков с прослушиванием фрагментов произведений русских композиторов и разучиванием песен патриотической направленности. Обратимся к некоторым примерам, апробированным студенткой во время педагогической практики, например, к опере «Князь Игорь» А. П. Бородина. Учитель кратко ознакомил ребят с историей создания и либретто оперы, в основу которого положен фрагмент из произведения

древнерусского героического эпоса «Слово о полку Игореве» о неудачном походе Игоря на половцев, разорявших русские земли своими набегами.

После прослушивания «Арии князя Игоря» при анализе произведения ребята охарактеризовали образ Игоря, прочувствовали его душевные страдания, которые он испытывал, находясь в плену у половцев, и его решительное стремление освободить Русь (в 1-й и 3-й частях арии). Разучили небольшой фрагмент широкого эпического звучания на слова: «О дайте, дайте мне свободу, ... Я Русь от недруга спасу!», в исполнении которого ребята старались передать решительный и мужественный характер князя Игоря.

На следующем уроке слушали «Арию Кончака» (половецкого хана, в плену у которого находился князь), сравнивали музыкальный образ хана Кончака с музыкальным образом князя Игоря. Характеризуя Кончака, ребята подметили особые восточные интонации в голосе половецкого хана, который всячески заискивает, пытаясь переманить князя Игоря на свою сторону, что означало бы предать Родину. Князь Игорь не польстился на восточное богатство, роскошь, которые ему предлагал Кончак, и вскоре бежал из плена.

На вопрос учителя, почему половецкий хан заискивает перед пленником – русским князем, ответы ребят такие: «Он ценит в нем мужество и талант воина», «Ему хотелось получить в своем войске такого храброго человека». На вопрос, почему князь Игорь не остался в плену, где ему предлагали роскошь и богатство, подростки ответили: «Игорь бежал из сознания долга перед Родиной», «Главное его желание – освободить Русь от половцев», «Ответственность за судьбу Родины и русского народа». Так в диалоге с учителем об особенностях музыкальных образов героев оперы школьники прониклись патриотическими чувствами, уважением к князю Игорю как защитнику своего Отечества.

На обобщающем уроке по просьбе учителя ребята написали небольшое эссе о музыке А. П. Бородина, в котором отметили ее истинно русский характер, величие и мощь: «Эта музыка для меня – воплощение русского характера, патриотическая, настоящая русская музыка!». «Все главные качества русского характера воплощены в образе князя Игоря. Он не польстился на богатство, не поделил землю русскую с ханом Кончаком. Он смелый, сильный, отважный как настоящий русский богатырь!».

На одном из уроков ребята познакомились с Одиннадцатой симфонией «1905 год» Д. Д. Шостаковича, состоящей из четырех частей и посвященной событиям первой русской революции. Полностью прослушивается IV часть «Набат». Прослушиванию предшествует краткий рассказ о событии, которое легло в основу симфонии. С предыдущими частями учитель знакомит фрагментарно, обсуждая с ребятами особенности музыкального языка главных тем: I часть «Дворцовая площадь» – напряженная звуковая картина, тревожное ожидание, предчувствие трагических событий. II – «Девятое января» рисует народное шествие, в котором слышны интонации мольбы, затем картина расстрела народной толпы, переданная механистичным хаосом медных духовых инструментов. III часть – «Вечная память» (картина погребения жертв, реквием по погибшим с интонациями плача).

Перед прослушиванием IV части «Набат» был задан вопрос: «Какой может быть музыка этой части, исходя из названия?». Ответы: «Тревожной, призывной, героической». Почему? (Набат – это удары в колокол. Издавна так сзывали народ на сходку при грозных событиях.) Выразительная музыка с интонациями революционных песен в сопровождении надрывного колокольного звона погружает ребят в «проживание» событий прошлого, многие почувствовали себя в качестве воображаемых его участников. Высказывания ребят о впечатлениях от музыки свидетельствуют об интересе к историческому прошлому своей страны: «В этой музыке – трагические события о расстреле мирных людей. Такое никогда не должно повториться», «Музыка заставила меня пережить события прошлого, словно это происходило на моих глазах», «Оказывается, через музыку можно глубже познать историю моей страны, почувствовать сердцем события прошлого».

Другое произведение Д. Д. Шостаковича – «Эпизод нашествия» из Седьмой симфонии, рожденной в блокадном Ленинграде. Анализируя образ нашествия фашистских полчищ, семиклассники отмечают особенности произведения: резкая, лишенная песенности маршеобразная мелодия, скрежещущие, режущие слух звучания голосов, постепенно заглушающих тему марша, делают музыку жестокой, грубой, бесчеловечной, звучащей на фоне скрежета металла. В кульминации, по выражению одной из семиклассниц, «охватывает ужас, страх перед этой бездушной машиной, которая угрожает уничтожением всему живому».

Тема России, борьбы за свободу Отечества представлена в творчестве советского композитора С. С. Прокофьева. В кантате «Александр Невский», опере «Война и мир» по роману Л. Н. Толстого композитор утверждает национальную героическо-патриотическую тематику. Разучивается с ребятами фрагмент из кантаты «Александр Невский» (хор «Вставайте, люди русские»), начальная призывная, духоподъемная интонация кварты, которая в середине сменяется певучей и раздольной лирической темой родины.

Слушая музыку хора в сопровождении симфонического оркестра и колокольных звонов, краткий рассказ учителя о Великом князе как военном деятеле первой половины XIII века, под руководством которого Русь отстаивала свои земли от нападения ливонских захватчиков, обращение к картине «А. Невский» П. Корина и поэме «Ледовое побоище» К. Симонова, подростки словно «переворачивали» страницы прошлого, которые неоднократно повторялись в нашей истории. Это произведение композитор сочинил в 1941 г., и воспринимается оно как гимн русскому патриотизму. Кантата словно соединила события борьбы за свободу Отечества времен А. Невского и Великой Отечественной войны 1941–1945 гг.

Другой образ Отечества предстает перед нами в творчестве последнего классика XX в. – Г. В. Свиридова. Все музыкальные образы произведений этого композитора сконцентрированы на любви к Отечеству, своему народу, русской культуре и традициям. Центральное место в его творчестве занимает жизнь русского человека, ее своеобразный уклад, традиции и верования, о чем пишет Л. С. Третьякова: «...в музыке Свиридова – высокая нравственность и высокое эстетическое начало, которые помогли народу выстоять, сохранить свою самобытность. Это живая жизнь, не прерывающаяся на протяжении веков, тысячелетий – несмотря ни на какие моры, нашествия, потрясения» [12, с. 136].

Родина в творчестве Г. В. Свиридова – это не только архаичная, «деревянная» Русь, это и современная ему Россия, Россия созидания, энтузиазма народа по восстановлению страны, грандиозная стройка. В его произведениях живут дух, ритм, строй мыслей и чувств людей – его современников. Подтверждение тому увертюра «Время, вперед!» к одноименному кинофильму, которая передает ритм жизни, пульс современного мира и устремленность людей в будущее.

После прослушивания для определения содержания музыки учитель обращает внимание ребят на построение увертюры. Построена она на контрасте призывной, мужественной и героической темы в исполнении солирующих труб на фоне непрекращающегося «дробного», словно стремительная скачка, движения струнных инструментов. По выражению ребят, музыка наполнена оптимизмом и торжественными интонациями. Неслучайно в течение многих лет увертюра «Время, вперед!» была музыкальной заставкой к программе «Время» на Центральном телевидении.

Учитель музыки в творчестве Г. В. Свиридова может найти богатство тематики, сквозной идеей которой является любовь к родному Отечеству, разнообразие музыкальных образов, сочетание традиций классики, народной и духовной музыки, словом, все то, что является бесценным источником воспитания патриотических и гражданских чувств современных школьников.

Любовь к Родине и готовность защищать ее от врага испокон веков заложена в генах русского народа – таков вывод, к которому подвел ребят учитель на последнем обобщающем уроке, посвященном творчеству русских композиторов. Приведем некоторые письменные высказывания ребят:

«Русская музыка – глубокая. В ней широта и раздолье, в ней русская душа», «Музыка русских композиторов особенная, наверное, больше ее поймет и оценит русский человек, потому что она сродни русскому характеру, русской душе», «Я горжусь моей Родиной и такими великими композиторами, как А. П. Бородин, П. И. Чайковский, С. С. Прокофьев, Д. Д. Шостакович, Г. В. Свиридов, А. Н. Пахмутова и др. Их музыка наполняет душу мощью, оптимизмом, помогает глубже понять историю, ценить свою Родину и любить ее», «В музыке русских композиторов передано отношение настоящих русских людей к своей земле и к своему народу».

Таким образом, с уверенностью можно сказать, что уроки с патриотической тематикой оставили глубокий след в душе ребят, потому что музыка, воздействуя на чувства, способствует переживанию этих событий как реальности. Русская музыка у подростков ассоциируется с широтой, раздольем, душевностью и в то же время она внушает мужество, силу и мощь. В русской музыке есть все – от лирических образов природы до образов народных героев, богатырей – защитников земли русской. В этом и заключается ее неисчерпаемый источник патриотического воспитания подростков и молодежи.

Список источников

1. Щербакowa А. И. Феномен музыкального искусства в воспитании подрастающего поколения // Музыкальное искусство и образование. 2013. № 3. С. 13–17.
2. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. М.: Прогресс, 1994. 3600 с.
3. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. 4-е изд., доп. М.: Азбуковник, 1999. 944 с.
4. Лапшакова А. А. Воспитание любви к Отечеству у школьников на примере произведений Г. В. Свиридова на уроках музыки // Актуальные вопросы современной науки: сб. ст. по материалам XIX Международной научно-практич. конференции (14 марта 2019 г., г. Томск): в 2 ч. Ч. 2. Уфа, 2019. С. 81–86.
5. Троицкий В. Ю. Духовность слова. М.: ИТРК, 2001. 184 с.
6. Катужевская О. В., Кочурина Т. С. Социально-педагогический анализ представлений современных подростков о традиционных ценностях // Научно-педагогическое обозрение. 2022. Вып. 3 (43). С. 8–18.
7. Приказ Минпросвещения России № 287 от 31.05.2021 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027> (дата обращения: 15.07.2022).
8. Асмолов А. Г. Психология, искусство, образование // Искусство в школе. 1993. № 6. С. 3–5.
9. Человек и духовно-культурные основы возрождения России / под ред. Г. П. Выжлецова, В. Т. Пуляева, В. Н. Сагатовского. СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 1996. 288 с.
10. Шишляникова Н. П. Потенциал произведений русских композиторов в воспитании любви к Отечеству у подростков / Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития: материалы Международной научно-практ. конференции, посвященной 130-летию со дня рождения А. С. Макаренко / под ред. Е. И. Артамоновой. М.: МАНПО, 2018. С. 174–178.
11. Программы общеобразовательных учреждений. Музыка 1–8 классы / под руководством Д. Б. Кабалевского. М.: Просвещение, 2006. 225 с.
12. Третьякова Л. С. Советская музыка: кн. для учащихся старших классов. М.: Просвещение, 1987. 174 с.

References

1. Shcherbakova A. I. Fenomen muzykal'nogo iskusstva v vospitanii podrastayushchego pokoleniya [The phenomena of musical art in education of growing generation]. *Muzykal'noye iskusstvo i obrazovaniye – Musical Art and Education*, 2013, no 3, pp. 13–17 (in Russian).
2. Dal' V. I. *Tolkovyy slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka* [Explanatory dictionary of living great Russian language]. Moscow, Progress Publ, 1994. 3600 p. (in Russian).
3. Ozhegov S. I., Shvedova N. Yu. *Tolkovyy slovar' russkogo yazyka: 80 000 slov i frazeologicheskikh vyrazheniy* [Explanatory dictionary of Russian language: 80,000 words and phraseological expressions]. Moscow, Azbukovnik Publ., 1999. 944 p. (in Russian).

4. Lapshakova A. A. Vospitaniye lyubvi k Otechestvu u shkol'nikov na primere proizvedeniy G. V. Sviridova na urokakh muzyki [Education of love to Homeland at schoolchildren on the example of the creations of G. V. Sviridov on music lessons]. *Aktual'nye voprosy sovremennoy nauki: sbornik statey po materialam XIX Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii (14 marta 2019 g., g. Tomsk): v 2 chastyakh. Chast' 2* [Actual questions of modern science: collection of articles based on the materials of the XIX International scientific and practical conference (March 14, 2019, Tomsk): in 2 parts. Part 2]. Ufa, 2019. Pp. 81–86 (in Russian).
5. Troitskiy V. Yu. *Dukhovnost' slova* [Spirituality of Word]. Moscow, ITRK Publ, 2001. 184 p. (in Russian).
6. Katurzhevskaya O. V., Kochurina T. S. Sotsial'no-pedagogicheskiy analiz predstavleniy sovremennykh podrostkov o traditsionnykh tsennostyakh [Social-pedagogical analyses of the picture of the world of modern teenagers about traditional values]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 3 (43), pp. 8–18 (in Russian). doi: 10.23951/2307-6127-2022-3-8-18
7. *Prikaz Minprosvechsheniya Rossiyskoy Federatsii № 287 ot 31.05.2021 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshchego obrazovaniya»* [On the approval of the Federal State educational standard of basic general education: order of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 287 dated May 31, 2021] (in Russian). URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027> (accessed 15 July 2022).
8. Asmolov A. G. Psikhologiya, iskusstvo, obrazovaniye [Psychology, Art, Education]. *Iskusstvo v shkole*, 1993, no. 6, pp. 3–5 (in Russian).
9. *Chelovek i dukhovno-kul'turnye osnovy vrozhdeniya Rossii* [Man and spiritual-cultural substance of rebirth of Russia]. Ed. G. P. Vyzhletsov, V. T. Pulyaev, V. N. Sagatovskiy. Saint Petersburg, SPb University Publ., 1996, 288 p. (in Russian).
10. Shishlyannikova N. P. Potentsial proizvedeniy russkikh kompozitorov v vospitanii lyubvi k Otechestvu u podrostkov [Potential of creation of Russian composers in education of love to Homeland at teenagers]. *Professionalizm pedagoga: sushchnost', sodержaniye, perspektivy razvitiya: materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, posvyashchennoy 130-letiyu so dnya rozhdeniya A. S. Makarenko*. Pod red. E. I. Artamonovoy [Professional skills of teacher: substance, context, perspective of development: materials of the International scientific and practical conference dedicated to the 130th anniversary of the birth of A. S. Makarenko]. Ed. E. I. Artamonova. Moscow, MANPO Publ, 2018, pp. 174–178 (in Russian).
11. *Programmy obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniy. Muzyka 1–8 klassy* [Programs of educational statements. Music 1–8 classes]. Under the direction of D. B. Kabalevskogo. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 2006. 225 p. (in Russian).
12. Tret'yakova L. S. *Sovetskaya muzyka: kniga dlya uchashchikhsya starshikh klassov* [Soviet music: book for high school students]. Moscow, Prosveshcheniye Publ, 1987. 174 p. (in Russian).

Информация об авторах

Шишлянникова Н. П., доцент, доктор педагогических наук, профессор, Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова (пр. Ленина, 90, Абакан, Россия, 655017).
E-mail: geran07@mail.ru

Information about the authors

Shishlyannikova N. P., Associate Professor, Doctor of Pedagogical Science, Professor, Khakass State University after N. F. Katanov (pr. Lenina, 92, Abakan, Russian Federation, 655017).
E-mail: geran07@mail.ru

Статья поступила в редакцию 03.08.2022; принята к публикации 25.10.2022

The article was submitted 03.08.2022; accepted for publication 25.10.2022

Научная статья

УДК 378.18

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-6-122-130>

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С ИСТОРИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРОЙ ПО ТЕМЕ «ВКЛАД ТОМСКОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ В ПОБЕДУ В ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ»

Татьяна Васильевна Галкина¹

¹ Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, galkina@tspu.edu.ru

Аннотация

Исследуются актуальные вопросы организации проектной деятельности патриотической направленности, связанные с моделированием создания исторических проектов. Базовой частью предлагаемых исторических проектов является ресурсный информационный комплекс архивных материалов периода Великой Отечественной войны и исторических публикаций по проблематике этой войны. Предлагается поэтапная технология освоения информации: на первом этапе – изучение исторической литературы, включая мемуарную литературу; на втором этапе – изучение архивных источников военного времени; на третьем этапе – разработка и презентация общественно значимого проектного продукта. Уделяется серьезное внимание специфике непосредственной работы с исторической литературой: выявлено более 30 исторических и интернет-публикаций по заявленной проблеме, определена ее разножанровая специфика, которая влияет на выявление объективных сведений о деятельности томской оборонной промышленности в годы Великой Отечественной войны. При этом декларируется необходимость критического подхода к изучению исторических публикаций, написанных непрофессиональными историками, дабы избежать использования непроверенных сведений. Прохождение первого этапа краеведческого патриотического проекта характеризуется как первоначальное освоение проектного содержания и создает предпосылки для дальнейшего результативного архивного исследования заявленной проблемы. Эти положения предлагаются исходя из опыта реализации патриотического проекта Томского государственного педагогического университета «Карта Победы – 80», посвященного вкладу тыловых территорий СССР в победу в Великой Отечественной войне (на примере г. Томска).

Ключевые слова: патриотический проект, Великая Отечественная война, вклад в победу, промышленность Томска, специфика исторических публикаций

Для цитирования: Галкина Т. В. Организация работы с исторической литературой по теме «Вклад томской промышленности в победу в Великой Отечественной Войне» // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. Вып. 6 (46). С. 122–130. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-6-122-130>

Original article

ORGANIZATION OF WORK WITH HISTORICAL LITERATURE ON THE TOPIC “CONTRIBUTION OF TOMSK INDUSTRY TO THE VICTORY IN THE GREAT PATRIOTIC WAR”

Tatiana V. Galkina¹

¹ Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation, galkina@tspu.edu.ru

Abstract

This article is devoted to the topical issues of organization of project activities of patriotic orientation, related to the modeling creation of the historical projects. The basic part of the proposed historical projects is a resource information complex of the archival materials of The Great Patriotic War period and historical publications on the problems of this war. This article proposes a step-by-step

technology for development of information: the first stage – the study of historical literature, including memoir literature, the second stage – the study of archival sources of wartime, the third stage – the development and presentation of a socially significant project product. This article pays serious attention to the specifics of direct work with the historical literature: more than 30 historical and Internet publications on mentioned problem are revealed, its multi-genre specificity is determined, which affects identification of objective information about activities of Tomsk defense industry during The Great Patriotic War. At the same time, the need for a critical approach to the study of historical publications written by non-professional historians is declared in order to avoid the use of unverified information. The first stage development of the local history patriotic project creates prerequisites for the further effective archival research of the stated problem. These provisions are proposed based on the experience of implementing the patriotic project of the Tomsk State Pedagogical University “Victory Map - 80”, dedicated to the contribution of the rear territories of the USSR to the victory in the Great Patriotic War (on the example of Tomsk).

Keywords: *patriotic project, the Great Patriotic War, contribution to victory, industry of Tomsk, specifics of historical publications*

For citation: Galkina T. V. Organization of work with historical literature on the topic “Contribution of Tomsk industry to the victory in the Great Patriotic War” [Organizaciya raboty s istoricheskoy literaturoy po teme «Vklad tomskoy promyshlennosti v pobedu v Velikoy Otechestvennoy Voiny»]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 6 (46), pp. 122–130. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-6-122-130>

Военный и тыловой опыт Великой Отечественной войны, еще недавно казавшийся «пройденным уроком», в настоящее время настоятельно требует глубокой актуализации для поиска и реализации новых форм патриотического воспитания. Для сегодняшнего подростка словосочетание «Великая Отечественная война» является настолько отдаленным событием, что не становится актором, вызывающим ясно и четко понимаемые образы нестигаемого российского солдата, с оружием в руках защищавшего Родину, медицинской сестры, из последних сил тянущей с поля боя раненого бойца или голодного ровесника, работавшего на станке в холодном цеху оборонного завода. Изучаемая в школе история этой войны воспринимается в одном ряду с Ледовым побоищем и нашествием Наполеона, она слабо связана с современностью, а сформированное клиповое сознание, визуальная яркость и страсть кинематографических образов в реконструированных декорациях времен войны ненадолго задерживаются в памяти молодежи, не оставляя места и времени для осмысления и сопереживания. Сложившаяся ситуация требует расширения самого пространства патриотического воздействия на детей и молодежь за счет внедрения краткосрочных (различных мероприятий патриотической направленности) и долгосрочных активностей (проектов, например, по оказанию помощи ветеранам войны и труда или шефству над памятниками и мемориальными местами, посвященными воинам Великой Отечественной войны). Наряду с расширением пространства патриотического воздействия несомненным представляется и углубление смыслов патриотического воздействия путем поэтапного освоения нового исторического знания посредством изучения, во-первых, исторической литературы, во-вторых, достоверных архивных материалов военного периода (1941–1945 гг.) в региональных архивах и, в-третьих, презентации общественно значимых результатов проекта на конференциях и в интернете.

Целью статьи является выделение и описание первого этапа организации освоения содержания краеведческого патриотического проекта – специфика работы с исторической литературой.

Для выбора темы краеведческого патриотического проекта необходимо выявить одну из важных страниц периода Великой Отечественной войны в истории населенного пункта или истории школы, колледжа, вуза (так, почти во всех томских школах в годы войны были расположены эвакуационные госпитали, но мемориальные доски имеются далеко не на всех). Выбранная нами тема «Вклад томской промышленности в победу в Великой Отечественной войне» для тылового сибирского города Томска оценивается как одна из главных страниц его истории, характеризующая вклад городского

населения в победу над фашистскими захватчиками наравне с томскими боевыми дивизиями и полками.

На первом этапе осуществления краеведческого проекта необходим поиск доступной информации по выбранной теме. Для понимания степени изученности темы в научной литературе необходимо выявить публикационную активность исследователей. Ценным подспорьем для этого служит библиографический указатель, составленный Н. М. Дмитриенко в 2013 г. [1]. В разделе этого указателя, посвященного экономическому развитию Томска, представлен ряд публикаций о томских заводах и фабриках. Для полного раскрытия темы необходимо выяснить следующие вопросы: отраслевая структура томской промышленности в период Великой Отечественной войны, специфика создания томской промышленности за счет эвакуированных предприятий, адресная география размещения этих предприятий в Томске, даты выпуска оборонной продукции, виды оборонной продукции, количественные характеристики выпуска продукции в период войны.

При изучении каждой исторической публикации мы начинаем сбор материала по всем вышеупомянутым вопросам. Из небольшой книжки Ю. Рябова и И. Кузьменко «Фабрика „Сибирь“» (1950 г.) выделяем материал об условиях работы спичечной фабрики и о самоотверженной работе рабочих в годы войны [2].

В главе «Сибирь в годы Великой Отечественной войны (июнь 1941–1945 гг.)» в фундаментальном труде «История Сибири» (1969 г.) находим многочисленные статистические данные о состоянии промышленности Сибири, однако в качестве вклада тыловой промышленности г. Томска в победу над врагом указан только Томский электромеханический завод, оказывавший материально-техническую помощь в увеличении добычи угля в Кузбассе [3].

В 1970-е гг. проявился повышенный научный интерес к вышеназванной проблематике. В 1973 г. была опубликована «Повесть о Черемошниках, или История Томского лесоперевалочного комбината 1923–1973 гг., рассказанная рабочими и инженерно-техническими работниками», написанная Л. П. Асеевой и И. З. Елегечевым [4]. В книге раскрыта не только специфика ручных приемов тяжелой работы по разгрузке барж, сортировке, распиловке древесины, названы виды поставляемой на фронт продукции, но и приведены имена тружеников тыла, получивших благодарность от И. В. Сталина за героический труд.

О самоотверженном труде коллектива Томского подшипникового завода в годы войны повествует одна из глав книги «Мы – подшипниковцы», написанная на основании архивных документов, публикаций газеты «Красное знамя» и воспоминаний ветеранов труда, при этом текст литературно был обработан В. Щукиным [5].

Истории Сибирского электромоторного завода посвящена книга «Сибирский электромоторный» В. С. Синяева, Н. М. Дмитриенко и П. С. Коновалова, опубликованная в 1978 г. В основе текста книги лежат документы партийных и государственных архивов, публикации средств массовой информации, а также воспоминания моторостроителей [6]. Статья Н. М. Дмитриенко «Завод «Сиб-электромотор» в 1946–1975 гг.» (1979 г.) написана по материалам вышеназванной книги [7].

В начале 1980-х гг. опубликована статья В. А. Соловьевой и В. Ф. Хомухиной «Стела трудовой славы директору завода», посвященная деятельности первого директора Томского электролампового завода А. Т. Иванова [8]. Если вышеприведенные исследования были посвящены отдельным томским предприятиям, то в 1985 г. вышел тематический сборник воспоминаний «Все для фронта, все для победы!», в который были собраны свидетельства участников трудового подвига многих томских предприятий (завода резиновой обуви, электромоторного, манометрового, электролампового, подшипникового заводов, «Фрезера», «Сибкабеля») [9]. Эти воспоминания являются ценным вкладом для осуществления научного исследования по выявлению видов оборонной продукции томских предприятий.

В 1990-е гг. в преддверии 50-летия Победы в Великой Отечественной войне резко увеличилось как количество публикаций, так и расширилось жанровое представление материала: от классиче-

ской мемуарной литературы, как правило, в обработке журналистов до научных монографий и сборников научно-практических конференций. В это время вышли в свет сборники воспоминаний «Вспомни, товарищ! (Томский электротехнический: первые полвека)» [10], «О людях с чистой совестью. Из истории группы томских заводов» (о заводе измерительной аппаратуры, государственном подшипниковом заводе № 5, заводе резиновой обуви, «Сибкабеле», манометровом заводе) [11], «Давайте вспомним...» (об электроламповом заводе, заводе режущих инструментов, электротехническом заводе, «Сибэлектромоторе», электромеханическом заводе [12], «О прошлом и настоящем – с надеждой на будущее» (об электротехническом заводе) [13], отдельные статьи – «Вчера, сегодня и завтра акционерного общества», написанная директором Томского электромеханического завода В. В. Аньшиным [14], также материалы первой научно-практической конференции «Томск и томи-чи для фронта и победы» (об электромеханическом заводе, химическом заводе, оптико-механическом заводе, дрожзаводе) [15] и первая научная монография о Томске «Томск. История города от основания до наших дней», в которой отдельная глава посвящена вкладу тылового Томска в победу в Великой Отечественной войне [16]. Появление сборников научных конференций и научных монографий, разрабатывающих проблематику реализации оборонных заказов в тыловом городе, является новой ступенью в сохранении исторической памяти и извлечении исторических «уроков» в условиях военного времени.

При этом в 1990-е гг. появился новый исследовательский жанр, связанный с историческими (архивными) источниками, публикациями СМИ и одновременно направленный на популяризацию краеведческих знаний о родном городе, – справочник-путеводитель «История названий томских улиц», на страницах которого имелась информация об эвакуированных заводах и местах их размещения в годы Великой Отечественной войны [17].

Справочный характер носит также двухтомная «Энциклопедия Томской области», содержащая статьи о промышленности, отдельных томских предприятиях и их руководителях [18].

Начиная с 2000 г. интерес к военной и тыловой тематике проявлялся в публикациях как по отдельным предприятиям – спичфабрике «Сибирь» [19], Томскому электромеханическому заводу [20], Томскому пивоваренному заводу [21], так и по общим проблемам вклада тыла и реэвакуации [22]. Существенную помощь в изучении темы послужили материалы по природным ресурсам и экономике «Томская область в 1944 году», составленные Томской областной плановой комиссией под редакцией П. Волкова и Д. Филимонова и переизданные с дополнениями Л. Н. Приль в 2014 г. [23]. В этих материалах содержатся сведения о 26 предприятиях союзно-республиканского подчинения, 5 – областного и 24 – городской и кооперативной промышленности в Томской области [23, с. 17].

В 2010-х гг. появились публикации, которые можно отнести к новым формам патриотического воспитания, – книги, созданные школьниками на основе интервью со своими родственниками – участниками Великой Отечественной войны и тружениками тыла, например, книга «Мы не имеем права забывать: сама их жизнь стала Победой!» [24]. Именно такие беседы с участниками войны становятся сокровенным жизненным опытом переживания прадедовых (дедовых) неудач и побед, заставляют взрослеть, помогают решать сегодняшние проблемы.

Как правило, к юбилейным победным датам, к 70-летию и 75-летию Победы, были выпущены яркие издания – альбом «Томск. Вклад в Победу» с кратким текстом [25], экскурсионный маршрут «Томск: дорога к Победе» [26], а также богато иллюстрированная книга «Жизнь, опаленная войной», написанная писателями и журналистами Ю. С. Буркиным, О. С. Калининой-Сулакшиной, В. М. Крюковым, С. И. Никифоровым, С. Н. Симоновым, О. Б. Чайковской, С. Ю. Чернозубенко [27]. В книге, рассчитанной на широкий круг читателей, эмоционально-образным языком раскрывается полномасштабная панорама жизни тылового Томска в годы войны. Эта книга носит научно-популярный характер (хотя в текст включена рубрика «Хроника военных лет», правда, без ссылок на архивные документы) и будет интересна молодым читателям для первоначального ознакомления

с томской историей военных лет. Интерес для погружения в тему представляет сборник мемориальных текстов жителей Томской области «Я вам, родные, излагаю быль», вышедший в 2019 г. [28].

Наряду с изучением печатной исторической литературы по выбранной теме необходимо обратить особое внимание на интернет-публикации, посвященные вкладу томской промышленности в победу в Великой Отечественной войне. К ним можно отнести следующие материалы: «Исторический очерк о вкладе Томска в Победу над фашизмом в Великой Отечественной войне» [29], статью С. Симонова «Ради фронта и Победы: как Томск в годы войны стал промышленным городом» [30], «Томск во время войны: промышленность» [31], статью И. Лугачевой «Вклад томичей в Победу» [32], «Учим историю: промышленность Томска в годы войны» [33], статистический сборник «Томская область в предвоенные, военные годы и послевоенное восстановление» [34]. При работе с интернет-публикациями следует критически относиться к выложенным текстам, так как уровень их достоверности зачастую вызывает серьезные сомнения как в публикации «Томск – поставщик табака, продовольствия и зимней одежды» [35].

Авторами вышеприведенных исторических публикаций являются в основном историки, но имеется также значительный блок публикаций, написанных, например, писателями или журналистами. Необходимо подчеркнуть, что при работе с историческими публикациями обязательным является критический подход, особенно в том случае, когда авторами исторических публикаций выступают не профессиональные историки, а люди других профессий. В этом случае требуется дополнительная проверка текста публикации с привлечением архивных источников или публикаций, имеющих ссылки на архивные документы. Особое отношение требуется к мемуарным публикациям (воспоминаниям), которые при всей своей искренности могут содержать субъективные оценочные суждения, которые также нужно проверить или уточнить.

Таким образом, на первом проектном этапе с помощью историографического анализа была отобрана историческая литература и интернет-публикации по выбранной теме, что позволило получить общее представление о степени изученности темы и определить направление дальнейшего исследования. В процессе первоначального освоения темы «Вклад томской промышленности в победу в Великой Отечественной войне» (по опубликованной литературе) было выявлено количество оборонных предприятий союзного, республиканского и местного подчинения, прослежена история их размещения и ввода в эксплуатацию в тыловом Томске и найдены указания на виды оборонной продукции. Однако в литературных публикациях встречается много различных несогласований, называются разные виды продукции на одном и том же заводе, не хватает конкретных фактов как о процессе выпуска минометов (на каких заводах?), так и о выпуске пищевого концентрата (суп или каша?) на Томской кондитерской фабрике «Красная звезда». В связи с этим, понимая важность изучения исторической литературы, несомненную ценность свидетельств очевидцев – тружеников тыла, работавших на томских предприятиях в годы войны, все же для обеспечения достоверного научного исследования необходимо привлечение фактологического материала из подлинных архивных источников – отчетов о видах оборонной продукции, ассортименте выпускаемой продукции непосредственно из приказов и протоколов самих томских оборонных предприятий. Только такой сплав архивных фактов и проверенных воспоминаний ветеранов труда позволит выявить подлинные сведения о военной продукции, выпускаемой томской промышленностью для фронта, и обнародовать тот глубинный пласт достоверной информации о тяжелейшем военном времени, каждодневном трудовом героизме, ставшем будничным тыловым делом для всей страны.

Список источников

1. Дмитриенко Н. М. История сибирского города Томска: библиографический указатель Томск: ТГУ, 2013. 208 с. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/287488603.pdf> (дата обращения: 17.08.2022).

2. Рябов Ю., Кузьменко И. Фабрика «Сибирь» (К пятидесятилетию со дня основания Томской спичечной фабрики). Томск, 1950. 40 с.
3. История Сибири. Т. 5: Сибирь в период завершения строительства социализма и перехода к коммунизму. Л.: Наука, 1969. С. 73–169.
4. Асеева Л. П., Елегечев И. З. Повесть о Черемошниках, или История Томского лесоперевалочного комбината 1923–1973 гг., рассказанная рабочими и инженерно-техническими работниками. Томск, 1973. 168 с.
5. Мы – подшпикировцы. Страницы истории. Томск, 1974. 241 с.
6. Синяев В. С., Дмитриенко Н. М., Коновалов П. С. Сибирский электромоторный. Томск: ТГУ, 1978. 228 с.
7. Дмитриенко Н. М. Завод «Сибэлектромотор» в 1946–1975 гг. // Томску – 375 лет. Томск: ТГУ, 1979. С. 236–240.
8. Соловьева В. А., Хомухина В. Ф. Стела трудовой славы директору завода // Наш город родной. Исторические и памятные места Томска. Новосибирск, 1982. С. 150–152.
9. Все для фронта, все для победы!: сб. воспоминаний тружеников тыла, посвященный 40-летию Победы советского народа над немецко-фашистскими захватчиками. Новосибирск, 1985. 224 с.
10. Вспомни, товарищ! (Томский электротехнический: первые полвека). К 50-летию Томского электротехнического завода. 1942–1992. Томск, 1992. 147 с.
11. О людях с чистой совестью. Из истории группы томских заводов. М.: Пресса, 1992. 576 с.
12. Давайте вспомним...: сб. ст. Томск: ТГУ, 1995. 272 с.
13. О прошлом и настоящем – с надеждой на будущее (сборник мемуаров). Томск: Спектр, 1998. 494 с.
14. Анышин В. В. Вчера, сегодня и завтра акционерного общества // Земля томская. Проблемы, их решения, размышления. Томск, 1998. С. 43–48.
15. Томск и томичи для фронта и победы: материалы научно-практ. конф. Томск: ТГУ, 1995. 195 с.
16. Томск. История города от основания до наших дней. Томск: ТГУ, 1999. 432 с.
17. История названий томских улиц. Томск: Водолей, 1998. 320 с.
18. Энциклопедия Томской области. Т. 1: А–М. Томск: ТГУ, 2008. 480 с.; Т. 2: Н–Я. Томск: ТГУ, 2009. С. 465–1000.
19. Голубева Л., Лойша В. Заря – Коминтерн – Сибирь: очерки биографии Томской спичечной фабрики. Томск, 2000. 135 с.
20. Первый машиностроительный. ТЭМЗ – 85. Томск: ГалаПресс, 2005. 304 с.
21. Томский пивоваренный завод: исторический очерк (1884–2004 гг.). Томск: ТГУ, 2004. 202 с.
22. Снегирева Л. И. Трудовой вклад в победу эвакуированного в Томскую область гражданского населения в годы Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.) // Судьба регионального центра в России (к 400-летию г. Томска): Труды Томского гос. ун-та. Томск: ТГУ, 2005. С. 88–93.
23. Томская область в 1944 году: материалы по природным ресурсам и экономике / сост. Л. Н. Приль. Томск: Д-Принт, 2014. 64 с.
24. Мы не имеем права забывать: сама их жизнь стала Победой! Томск: ТГПУ, 2013.
25. Томск. Вклад в Победу. Томск, 2015. 17 с.
26. Дмитриенко Н., Рачковский П., Глухов В. Томск: дорога к Победе (Экскурсионный маршрут). Томск: ТГУ, 2015. 78 с.
27. Жизнь, опаленная войной. Томск 1941–1945: Историко-документальная летопись (хроника жизни Томска в военные годы). Красноярск: Платина, 2020. 384 с.
28. Я вам, родные, излагаю быль: сб. мемуарных текстов жителей Томской области. Томск: ЦНТИ, 2019. 196 с.
29. Исторический очерк о вкладе Томска в Победу над фашизмом в Великой Отечественной войне. URL: https://duma.tomsk.ru/upload/files/43_2.pdf (дата обращения: 14.08.2022).
30. Симонов С. Ради фронта и победы: как Томск в годы войны стал промышленным городом. URL: <https://news.vtomske.ru/details/173901-radi-fronta-i-pobedy-kak-tomsk-v-gody-voiny-stal-promyshlennym-gorodom> (дата обращения: 16.08.2022).
31. Томск во время войны: промышленность. URL: <https://www.kp.ru/best/tomsk/tomsk-letopis-victory/tomsk-vov-prom/> (дата обращения: 17.08.2022).

32. Лугачёва И. Вклад томичей в Победу // Томская неделя. 25 мая. 2018. URL: <https://tomskw.ru/vklad-tomichej-v-pobedu.html> (дата обращения: 17.08.2022).
33. Учим историю: промышленность Томска в годы войны. РИА Томск. 18 апреля. 2017. URL: <https://www.riatomsk.ru/article/20150304/05918/> (дата обращения: 17.08.2022).
34. Томская область в предвоенные, военные годы и послевоенное восстановление: юб. стат. сб. Томск, 2020. 105 с. URL: <https://tmsk.gks.ru/storage/mediabank/Томская%20область%20в%20предвоенные,%20военные%20годы%20и%20послевоенное%20восстановление.pdf> (дата обращения: 17.08.2022).
35. Города трудовой доблести: Томск – поставщик табака, продовольствия и зимней одежды. URL: <https://mir24.tv/articles/16419207/goroda-trudovoi-doblesti-tomsk-postavshchik-tabaka-prodovolstviya-i-zimnei-odezhdy> (дата обращения: 17.08.2022).

References

1. Dmitrienko N. M. *Istoriya sibirskogo goroda Tomsk: bibliograficheskiy ukazatel'* [History of Siberian city of Tomsk: a bibliographic index]. Tomsk, TSU Publ., 2013. 208 p. (in Russian). URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/287488603.pdf> (accessed 17 August 2022).
2. Ryabov Yu., Kuzmenko I. *Fabrika «Sibir'» (K pyatidesyatiletiyu so dnya osnovaniya Tomskoy spichechnoy fabрики)* [Factory “Siberia” (To fiftieth anniversary of founding of Tomsk match factory)]. Tomsk, 1950. 40 p. (in Russian).
3. *Istoriya Sibiri. Tom 5. Sibir' v period zaversheniya stroitel'stva sotsializma i perekhoda k kommunizmu* [History of Siberia. Volume 5. Siberia in period of completion of construction of socialism and transition to communism]. Leningrad, Nauka Publ., 1969, pp. 73–169 (in Russian).
4. Aseyeva L. P., Elegechev I. Z. *Povest' o Cheremoshnikakh, ili Istoriya Tomskogo lesoperevalochnogo kombinata 1923–1973 gg., rasskazannaya rabochimi i inzhenerno-tekhnicheskimi rabotnikami* [Tale of Cheremoshniki, or History of the Tomsk timber transshipment plant 1923–1973, told by workers and engineering and technical workers]. Tomsk, 1973. 168 p. (in Russian).
5. *Мы – подshipnikovtsy. Stranitsy istorii* [We are bearing agents. Pages of history]. Tomsk, 1974. 241 p. (in Russian).
6. Sinyaev V. S., Dmitrienko N. M., Konovalov P. S. *Sibirskiy elektromotorny* [Siberian electric motor]. Tomsk, TSU Publ., 1978. 228 p. (in Russian).
7. Dmitrienko N. M. *Zavod «Sibelektromotor» v 1946–1975 gg.* [Plant “Sibelektromotor” in 1946–1975]. *Tomsku – 375 let* [Tomsk – 375 years]. Tomsk, TSU Publ., 1979. Pp. 236–240 (in Russian).
8. Solov'eva V. A., Khomukhina V. F. *Stela trudovoy slavy direktoru zavoda* [Stela of labor glory to director of the plant]. *Nash gorod rodnoy. Istoricheskiye i pamyatnye mesta Tomsk* [Our hometown. Historical and memorable places of Tomsk]. Novosibirsk, 1982. Pp. 150–152 (in Russian).
9. *Vse dlya fronta, vse dlya pobedy! Sbornik vospominaniy truzhenikov tyla, posvyashchennyy 40-letiyu Pobedy sovetskogo naroda nad nemetsko-fashistskimi zakhvatchikami* [Everything for front, everything for victory! A collection of memoirs of home front workers, dedicated to the 40th anniversary of Victory of soviet people over Nazi invaders]. Novosibirsk, 1985. 224 p. (in Russian).
10. *Vspomni, tovarishch! (Tomskiy elektrotekhnicheskiy: pervye polveka). K 50-letiyu Tomskogo elektrotekhnicheskogo zavoda. 1942–1992* [Remember, comrade! (Tomsk electrotechnical: first half century). To the 50th anniversary of Tomsk electrotechnical plant. 1942–1992]. Tomsk, 1992. 147 p. (in Russian).
11. *O lyudyakh s chistoy sovest'yu. Iz istorii gruppy tomskikh zavodov* [About people with a clear conscience. From the history of a group of Tomsk factories]. Moscow, Pressa Publ., 1992. 576 p. (in Russian).
12. *Davayte vspomnim...: sbornik statey* [Let's remember...: a collection of articles]. Tomsk, TSU Publ., 1995. 272 p. (in Russian).
13. *O proshlom i nastoyashchem – s nadezhday na budushcheye (sbornik memuarov)* [About the past and the present – with hope for the future (collection of memoirs)]. Tomsk, Spektrum Publ., 1998. 494 p. (in Russian).
14. An'shin V. V. *Vchera, segodnya i zavtra aktsionernogo obshchestva* [Yesterday, today and tomorrow of the joint-stock company]. *Zemlya tomskaya. Problemy, ikh resheniya, razmyshleniya* [Tomsk land. Problems, their solutions, reflections]. Tomsk, 1998, pp. 43–48 (in Russian).
15. *Tomsk i tomichi dlya fronta i pobedy: Materialy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Tomsk and population for the front and victory: Materials of the scientific and practical conference]. Tomsk, TSU Publ., 1995. 195 p. (in Russian).

16. *Tomsk. Istoriya goroda ot osnovaniya do nashikh dney* [Tomsk. History of the city from its foundation to the present day]. Tomsk, TSU Publ., 1999. 432 p. (in Russian).
17. *Istoriya nazvaniy tomskikh ulits* [History of Tomsk street names]. Tomsk, Vodoley Publ., 1998. 320 p. (in Russian).
18. *Entsiklopediya Tomskoy oblasti. T. 1–2* [Encyclopedia of the Tomsk Region. V. 1–2]. Tomsk, TSU Publ., 2008, 2009. 1000 p. (in Russian).
19. Golubeva L., Loysha V. *Zarya – Komintern – Sibir': ocherki biografii Tomskoy spichechnoy fabрики* [Zarya – Comintern – Siberia: essays on the biography of Tomsk match factory]. Tomsk, 2000. 135 p. (in Russian).
20. *Pervyy mashinostroitel'nyy. TEMZ – 85* [First machine-building plant. TEMZ – 85]. Tomsk, GalaPress Publ., 2005. 304 p. (in Russian).
21. *Tomskiy pivovarennyy zavod: istoricheskiy ocherk (1884–2004 gg.)* [Tomsk brewery: historical sketch (1884–2004)]. Tomsk, TSU Publ., 2004. 202 p. (in Russian).
22. Snegireva L. I. *Trudovoy vklad v pobedu evakuirovannogo v Tomskuyu oblast' grazhdanskogo naseleniya v gody Velikoy Otechestvennoy voyny (1941–1945 gg.)* [Labor contribution to victory of the civilian population evacuated to Tomsk region during Great Patriotic War (1941–1945)]. *Sud'ba regional'nogo tsentra v Rossii (k 400-letiyu g. Tomsk): Trudy Tomskogo gosudarstvennogo universiteta* [The fate of the regional center in Russia (to 400th anniversary of Tomsk). Proceedings of Tomsk State University]. Tomsk, TSU Publ., 2005. Pp. 88–93 (in Russian).
23. *Tomskaya oblast' v 1944 godu: materialy po prirodnym resursam i ekonomike*. Sostavitel' L. N. Pril' [Tomsk region in 1944: materials on natural resources and economy. Compiler L. N. Pril']. Tomsk, D-Print Publ., 2014. 64 p. (in Russian).
24. *My ne imeyem prava zabyvat': sama ikh zhizn' stala Pobedoy!* [We have no right to forget: their very life was a Victory!]. Tomsk, TSPU Publ., 2013 (in Russian).
25. *Tomsk. Vklad v Pobedu* [Tomsk. Contribution to Victory]. Tomsk, 2015. 17 p. (in Russian).
26. Dmitrienko N., Rachkovskiy P., Glukhov V. *Tomsk: doroga k Pobede (Ekskursionnyy marshrut)* [Tomsk: the road to Victory (Excursion route)]. Tomsk, TSU Publ., 2015. 78 p. (in Russian).
27. *Zhizn', opalennaya voynoy. Tomsk 1941–1945: Istoriko-dokumental'naya letopis' (khronika zhizni Tomsk v voennye gody)* [The life scorched by war. Tomsk 1941–1945: Historical and documentary chronicle (chronicle of Tomsk life in war years)]. Krasnoyarsk, Platina Publ., 2020. 384 p. (in Russian).
28. *Ya vam, rodnye, izlagayu byl': sbornik memuariykh tekstov zhiteley Tomskoy oblasti* [I tell you, my dear people, a true story: a collection of memoir texts by residents of Tomsk region]. Tomsk, CSTI Publ., 2019. 196 p. (in Russian).
29. *Istoricheskiy ocherk o vklade Tomsk v Pobedu nad fashizmom v Velikoy Otechestvennoy voyne* [Historical essay on contribution of Tomsk to Victory over fascism in Great Patriotic War] (in Russian). URL: https://duma.tomsk.ru/upload/files/43_2.pdf (accessed 14 August 2022).
30. Simonov S. *Radi fronta i pobedy: kak Tomsk v gody voyny stal promyshlennym gorodom* [For the sake of front and victory: how Tomsk became an industrial city during war] (in Russian). URL: <https://news.vtomske.ru/details/173901-radi-fronta-i-pobedy-kak-tomsk-v-gody-voyny-stal-promyshlennym-gorodom> (accessed 16 August 2022).
31. *Tomsk vo vremya voyny: promyshlennost'* [Tomsk during the war: industry] (in Russian). URL: <https://www.kp.ru/best/tomsk/tomsk-letopis-victory/tomsk-vov-prom/> (accessed 17 August 2022).
32. Lugachyova I. *Vklad tomichey v Pobedu* [Contribution of Tomsk residents to Victory]. *Tomskaya nedelya*. May 25, 2018 (in Russian). URL: <https://tomskw.ru/vklad-tomichej-v-pobedu.html> (accessed 17 August 2022).
33. *Uchim istoriyu: promyshlennost' Tomsk v gody voyny* [Learning history: industry of Tomsk during the War]. *RIA Tomsk*. 18 April, 2017. [Learning history: industry of Tomsk during War] (in Russian). URL: <https://www.riatomsk.ru/article/20150304/05918/> (accessed 17 August 2022).
34. *Tomskaya oblast' v predvoennye, voennye gody i poslevoennoye vosstanovleniye: yubileyny statisticheskiy sbornik* [Tomsk region in the pre-war, war years and post-war reconstruction: anniversary statistical compilation]. Tomsk, 2020. 105 p. (in Russian). URL: <https://tmsk.gks.ru/storage/mediabank/Томская%20область%20в%20предвоенные,%20военные%20годы%20и%20послевоенное%20восстановление.pdf> (accessed 17 August 2022).
35. *Goroda trudovoy doblesti: Tomsk – postavshchik tabaka, prodovol'stviya i zimney odezhdy* [Cities of labor valor: Tomsk – supplier of tobacco, food and winter clothing] (in Russian). URL: <https://mir24.tv/articles/16419207-goroda-trudovoi-doblosti-tomsk-postavshchik-tabaka-prodovol'stviya-i-zimnei-odezhdy> (accessed 17 August 2022).

Информация об авторах

Галкина Т. В., кандидат исторических наук, доцент, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

E-mail: galkina@tspu.edu.ru

Information about the authors

Galkina T. V., Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Dean of the Faculty of History and Philology, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

E-mail: galkina@tspu.edu.ru

Статья поступила в редакцию 19.08.2022; принята к публикации 25.10.2022

The article was submitted 19.08.2022; accepted for publication 25.10.2022

ИЗ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Научная статья

УДК 37.014.5(470+571)

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-6-131-148>

ФОРМИРОВАНИЕ СЕТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ В СИБИРИ И НА ДАЛЬНЕМ ВОСТОКЕ В УСЛОВИЯХ СОВЕТСКОЙ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ВВЕДЕНИЯ ВСЕОБЩЕГО ОБУЧЕНИЯ В 1917 – НАЧАЛЕ 1930-х гг.

Марина Петровна Войтеховская¹, Светлана Анатольевна Кочурина²

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

¹ vojtechovskaja@mail.ru

² svpart@gmail.com

Аннотация

В первые десятилетия Советской власти отношение к проблемам развития образования было напрямую связано с идеологическими установками отказа от прежних принципов организации образования, в том числе и от очевидных достижений дореволюционной школы. Генезис российской системы педагогического образования во многом был обусловлен задачами введения всеобщего образования. На государственном уровне эта проблема была обозначена еще в конце XIX в., решение о введении всеобщего начального обучения было принято Государственной Думой Российской империи третьего созыва, но реализация задуманного оказалась возможна лишь в 1930-х гг. В дореволюционной России в системе Министерства народного просвещения работали специальные педагогические учебные заведения – учительские институты и семинарии. В результате советской реорганизации системы педагогического образования они были закрыты либо трансформированы до неузнаваемости. Формирование новой образовательной системы проходило в условиях революции и Гражданской войны, что наложило отпечаток на весь процесс, особенно в Сибири и на Дальнем Востоке, которые в июне 1918 г. оказались вне зоны политики Наркомпроса. По мере утверждения в регионе Советской власти началась новая волна реорганизации педагогических учебных заведений, которая совпала с периодом «творческих исканий» Наркомпроса в вопросах структуры педагогического образования, образа советского «учителя – общественного работника», методик обучения. Поиски новой модели подготовки учителя советской школы на фоне усилившейся централизации управления образованием постепенно привели к отказу от экспериментальных подходов в организации обучения. В значительной мере был переосмыслен и учтен опыт профессиональной подготовки педагогов с известными коррективами в содержании образования и воспитания будущего советского учителя. Программа введения всеобщего обучения в СССР проводилась форсированными темпами и была реализована в короткие сроки, уже в 1930–1934 гг. в СССР всеобщее обязательное образование было введено в сельских местностях в объеме начальной четырехлетней школы, а в городах и рабочих поселках – в объеме семилетней школы. Это потребовало больших усилий всего общества и государства: в каждом областном центре, и если существовала такая возможность, то на базе прежних учительских семинарий и институтов, были открыты педагогические институты и техникумы, педагогические курсы разного уровня и назначения, для создания сети педагогических учебных заведений были выделены значительные финансовые и кадровые ресурсы, была осуществлена унификация системы подготовки педагогических кадров и требований к квалификации учителя.

Ключевые слова: история образования, история педагогического образования в Сибири и на Дальнем Востоке, образование в годы революции и Гражданской войны, введение всеобщего обучения, советская модернизация образования

Источник финансирования: Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и РИО в рамках научного проекта № 21-09-43044.

Для цитирования: Войтеховская М. П., Кочурина С. А. Формирование сети педагогических учебных заведений в Сибири и на Дальнем Востоке в условиях советской модернизации образования и введения всеобщего обучения в 1917 – начале 1930-х гг. // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. Вып. 6 (46). С. 131–148. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-6-131-148>

FROM HISTORY OF EDUCATION

Original article

FORMATION OF A NETWORK OF PEDAGOGICAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN SIBERIA AND THE FAR EAST UNDER THE CONDITIONS OF THE SOVIET MODERNIZATION OF EDUCATION AND THE INTRODUCTION OF GENERAL EDUCATION IN 1917 – THE BEGINNING OF THE 1930S

Marina P. Voytekhovskaya¹, Svetlana A. Kochurina²

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

¹ vojtekhovskaja@mail.ru

² svpart@gmail.com

Abstract

In the first decades of Soviet power, the attitude to the problems of the development of education was directly related to the ideological guidelines for the rejection of the previous principles of the organization of education, including the obvious achievements of the pre-revolutionary school. The genesis of the Russian system of teacher education was largely due to the objectives of introducing universal education. At the state level, this problem was identified as early as the end of the 19th century, the decision to introduce universal primary education was made by the State Duma of the Russian Empire of the third convocation, but the implementation of the plan turned out to be possible only in the 1930s. In pre-revolutionary Russia, special pedagogical educational institutions worked in the system of the Ministry of Public Education - teacher's institutes and seminaries. As a result of the Soviet reorganization of the system of teacher education, they were closed or transformed beyond recognition. The formation of a new educational system took place in the context of the revolution and the Civil War, which left its mark on the entire process, especially in Siberia and the Far East, which in June 1918 were outside the policy zone of the People's Commissariat of Education. With the establishment of Soviet power in the region, a new wave of reorganization of pedagogical educational institutions began, which coincided with the period of «creative searches» of the People's Commissariat for Education in matters of the structure of pedagogical education, the image of the Soviet «teacher – social worker», and teaching methods. The search for a new model of teacher training in the Soviet school against the backdrop of increased centralization of education management gradually led to the abandonment of experimental approaches to the organization of education. To a large extent, the experience of professional training of teachers was rethought and taken into account with certain adjustments in the content of education and upbringing of the future Soviet teacher. The program for the introduction of universal education in the USSR was carried out at an accelerated pace and was implemented in a short time, already in 1930–1934. In the USSR, universal compulsory education was introduced in rural areas in the amount of an elementary four-year school, and in cities and workers' settlements – in the amount of a seven-year school. This required great efforts of the whole society and the state: in each regional center and, if there was such an opportunity, then on the basis of the former teacher's seminaries and institutes, pedagogical institutes and technical schools, pedagogical courses of various levels and

purposes were opened; significant financial and human resources have been allocated to create a network of teacher training institutions; the unification of the system of training of pedagogical personnel and the requirements for the qualification of a teacher was carried out.

Keywords: *history of education, history of teacher education in Siberia and the Far East, education during the years of the revolution and the Civil War, introduction of universal education, Soviet modernization of education*

For citation: Voitekhovskaya M. P., Kochurina S. A. Formation of a network of pedagogical educational institutions in Siberia and the Far East under the conditions of the soviet modernization of education and the introduction of general education in 1917 – the beginning of the 1930s [Formirovaniye seti pedagogicheskikh uchebnykh zavedeniy v Sibiri i na Dalnem Vostoke v usloviyakh sovetskoy modernizatsii obrazovaniya i vvedeniya vseobshchego obucheniya v 1917 – nachale 1930-h gg.]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 6 (46), pp. 131–148. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-6-131-148>

Российское образование, которое на протяжении нескольких десятилетий находилось в состоянии непрерывного реформирования под влиянием зарубежного европейского опыта, в настоящее время возвращается к истокам, опыту проверенных веками традициям отечественной школы. В связи с этим в числе актуальных исторических и историко-педагогических исследований – проблемы истории педагогического образования. Переходный период от дореволюционной к советской модели образования в начале 1930-х гг. завершился оформлением основной архитектуры педагогического образования. Стратегия развития общего и педагогического образования в условиях введения всеобщего обучения обеспечила уже к середине XX в. глобальную конкурентоспособность СССР в числе ведущих стран мира по качеству общего образования, формирование советского общества, духовно-нравственное и патриотическое воспитание молодого поколения. Реализация образовательной политики в различных регионах СССР имела специфику с учетом конкретных культурно-исторических, социально-экономических и иных условий, что вызывает особый интерес исследователей, поскольку раскрывает исторический опыт во всем его многообразии.

Между тем проблема осуществления советского варианта введения всеобщего начального обучения и параллельного развития сети педагогических учебных заведений в огромном регионе Сибири и Дальнего Востока в условиях смены политических режимов в годы революции и Гражданской войны, а также в постреволюционном обществе 1920 – начала 1930-х гг. комплексного всестороннего изучения не получила. Специально обзору исторических исследований по истории педагогического образования в Сибири и на Дальнем Востоке в 1917 – начале 1930-х гг. посвящена статья авторов настоящей публикации, в которой рассмотрены как сложившиеся тенденции в изучении проблемы, так и современные подходы [1].

Установление советской власти в России сопровождалось перестройкой всей системы народного образования. Постановлением 23 (10) февраля 1918 г. за подписью А. В. Луначарского все учебные заведения были переведены в ведение Народного комиссариата по просвещению (НКП). Положением СНК РСФСР от 18 июня 1918 г. общее руководство народным образованием было возложено на Государственную комиссию по просвещению, высшим руководящим органом которой являлся Всероссийский съезд по просвещению. Новой властью была поставлена цель «преобразования учебно-воспитательного дела в России» «на началах новой педагогики и социализма». В основу политики Наркомпроса был положен принцип Единой трудовой школы (ЕТШ), который выражал основные политические и идеологические установки: «глубочайший педагогический смысл девиза „Единая трудовая советская школа“ – единая, то есть проникнутая от начала и до конца всех видов обучения единством настроения одного общего плана, полагаемого в основу просвещения всего русского народа без различия классов, положения и имущественного ценза. Школа „трудовая“ – построенная в учебно-воспитательном отношении на широком системном, жизненно-практическом

применении всех видов труда (умственного и физического), как жизнеопределяющего начала в обстановке реально-конкретной действительности» [2].

Ключевыми задачами советской образовательной политики были провозглашены: ликвидация безграмотности; создание единой сети массовых школ с преподаванием на основе принципов революционной педагогики; введение всеобщего обязательного и бесплатного обучения детей школьного возраста. Реформа школьного образования могла состояться лишь при условии серьезных преобразований в системе подготовки педагогических кадров. В распоряжении советской власти для решения задач подготовки «нового учителя» были прежние педагогические учебные заведения.

В Российской империи специально для подготовки учителей сельских начальных училищ с 1860–1870-х гг. были предназначены учительские семинарии, учителей городских училищ – учительские институты. К 1917 г. в ведении Министерства народного просвещения (МНП) было 48 учительских институтов, 183 учительские семинарии и школы [3]. Из них в Западно-Сибирском учебном округе (Томская, Тобольская губернии и Акмолинская, Семипалатинская области) значились три учительских института: Томский (1902), Омский (1912), Тобольский (1916) и 7 учительских семинарий: Омская (1872), Семипалатинская (1903), Павловская Барнаульского уезда (1906, с 1911 – Новониколаевская), женская Ялуторовская (1910), Тобольская (1914), Барнаульская (1915), Акмолинская (1916). В Восточной Сибири (Иркутская и Енисейская губернии, Якутская область) было 2 учительских института: Иркутский (1909) и Красноярский (1916) и 6 учительских семинарий: Иркутская (1872), Красноярская (1873), Минусинская (1913), Якутская (1914), Александрово-Заводская (1915), Киренская (1916). В Приамурском крае (Амурская, Забайкальская, Камчатская, Приморская, Сахалинская области) работали Хабаровский учительский институт (1914) и 4 учительских семинарии: Читинская (1900), женская Никольск-Уссурийская (1909), Благовещенская (1913) и Спасск-Приморская (1914). Как свидетельствуют многочисленные исследования, основанные на архивных источниках, воспоминаниях современников событий и иных документах, под влиянием передовой сибирской общественности в учительских институтах и семинариях региона был накоплен богатый педагогический опыт, сформированы либеральные педагогические традиции и созданы оригинальные методики обучения и воспитания будущих педагогов [4–10].

Учительские институты и семинарии относились к числу общедоступных всесословных и наиболее демократичных по составу учащихся образовательных учреждений. При зачислении в учительские институты в соответствии с распоряжением МНП от 1908 г. [11] предпочтение отдавалось лицам с педагогическим стажем, учителям начальных школ [12]. Учительские институты отличались высококвалифицированным педагогическим составом, фактически стали учебными заведениями следующей за семинариями ступени, выполняли функции образовательных центров в городах, где не было вузов.

Вплоть до 1917 г. в учительских институтах не было предусмотрено предметной специализации, что означало подготовку учителя-многопредметника по всем курсам городских училищ. Сегодня опыт подготовки такого учителя вызывает критическое отношение, но современная практика малокомплектных школ России, к сожалению, требует от педагога именно такой квалификации. В советской исторической литературе преобладало критическое отношение к дореволюционной системе образования, но большинство исследователей отмечали высокий уровень практической профессиональной подготовки в учительских институтах [1].

Начало процессу перестройки школьной системы было положено уже в период Февральской революции Временным правительством и Всероссийским съездом учительских организаций в апреле 1917 г. Реформа учительских институтов и семинарий открывала путь преобразованию системы педагогического образования в России, большинство положений реформы было реализовано в считанные недели, некоторые из них лишь узаконили мероприятия, уже проведенные на местах в инициативном порядке. Законом от 14 июня 1917 г. учительские институты России были преобра-

зованы в учебные заведения «типа выше средней школы». Этот термин означал переходное состояние учебного заведения от среднего к высшему. Образование, полученное выпускниками такого учебного заведения, можно, с определенной долей условности, назвать «неоконченным высшим». Согласно новым правилам приема в институт допускались лица обоего пола, со средним образованием и педагогическим стажем. В институтах, подобно вузам, учреждались три отделения: словесно-историческое, физико-математическое и естественно-историческое. Выпускники институтов получали звание учителя высшего начального (неполного среднего) училища. Из многочисленных исторических источников известно, что в учительских институтах региона к началу 1917/1918 учебного года были проведены все требуемые новым правительством преобразования.

На 1917 г. приходится открытие целого ряда педагогических учебных заведений, этому способствовала целенаправленная работа отделов МНП, которое приняло решение о форсированном расширении сети педагогических учебных заведений в силу критической ситуации с педагогическими кадрами. Учительские институты были открыты в Новониколаевске и Владивостоке, учительские семинарии в Бийске, Ачинске, Верхнеудинске, Сретенске, Хабаровске, с. Шкотово Приамурской области, г. Алексеевске (Свободном), Николаевске Амурской области и Николаевске Сахалинской области. Осенью 1917 г. в г. Томске была открыта первая в Сибири частная татарская учительская семинария, которая содержалась на средства, собранные Томским Мусульманским Советом и Томским Губернским Земским Собранием.

Временное Сибирское и колчаковское правительство не успело приступить к реформам, но активно шло навстречу инициативам по расширению сети традиционных педагогических учебных заведений. По данным МНП, на 1919 г. в Сибири и на Дальнем Востоке находилось 50 учительских семинарий. Из них 30 являлись «старыми», действующими¹, в том числе 5 эвакуированных из прифронтовых территорий с Запада и перешедших в управление МНП, – Благовещенская (Уфимской губернии), Ирбитская, Стерлитамакская, Челябинская и Шадринская. Пять были «приняты» МНП на бюджетное финансирование или преобразованы из других учебных заведений – Березовская (эвакуированная), Владивостокская, Иркутская 2-я, Никольск-Уссурийская корейская и Томская татарская. Еще 15 учительских семинарий числились как «новые» – Атбасарская, Балаганская, Енисейская, Змеиногорская, Каинская, Кокчетавская, Кольчугинская, Курганская, Мариинская, Петропавловская, Славгородская, Томская, Тулунская, Усть-Ламенская (?),² Усть-Каменогорская [13]. В силу фрагментарности сохранившихся архивных документов и чрезвычайных условий, в которых находились эти учебные заведения, имеются крайне скудные сведения о деятельности открытых семинарий. Выявлены отдельные факты, указывающие на работу большинства из них, в том числе приказы о назначении руководителей. В то же время ряд учебных заведений так и не смогли наладить полноценную работу и выжить.

Октябрьская революция в России открыла новый этап масштабных преобразований в сфере школьного строительства. Первые шаги советской власти в отношении учреждений педагогического образования были сделаны без учета правовых и финансовых изменений, последовавших после реформы 1917 г. Наркомат просвещения отнес институты и семинарии к категории средних учебных заведений. Педагогические учебные заведения, боровшиеся на протяжении многих лет за повышение своего статуса и добившиеся частичной реализации требований от Временного правительства, с приходом к власти большевиков, прежде поддерживавших институты в борьбе за права, оказались отброшены назад и потеряли повышенный статус. В апреле 1918 г. вновь вернулись к

¹ Акмолинская, Ачинская, Барнаульская, Бийская, Благовещенская (Николаевская-на-Амуре), Верхнеудинская, Иркутская 1-я, Киренская, Красноярская, Минусинская, Нерчинская, Никольск-Уссурийская, Николаевская-на-Амуре, Новониколаевская, Омская, Свободненская, Семипалатинская, Спасская, Сретенская, Тобольская, Хабаровская, Читинская, Шкотовская, Якутская, Ялуторовская.

² В документе название неразборчиво, но в других источниках есть сведения, касающиеся обсуждения в предыдущие годы вопроса об открытии семинарии в этом населенном пункте. Других сведений о работе этого учебного заведения пока не найдено.

вопросу, и Государственная комиссия по просвещению инициировала обсуждение судьбы учительских институтов [14].

В мае 1918 г. была создана специальная Комиссия по разработке реформы учительских институтов, которая уже вскоре приняла постановление о придании институтам статуса высших учебных заведений [15]. К осени 1918 г. Отдел подготовки учителей Народного комиссариата просвещения под руководством К. Н. Левина разработал план мероприятий по реформированию системы педагогического образования [16], 5 октября этот план был доложен пленуму Государственной комиссии по просвещению и получил его одобрение. Тогда же состоялось обсуждение «Устава учительских институтов и опытных при них школ», в котором указывалось, что «Учительский институт есть высшее учебное заведение...» [17, с. 73]. Председательствовавший на пленуме заместитель народного комиссара просвещения М. Н. Покровский, профессиональный историк, поддержал это предложение и настаивал на переименовании учительских институтов в педагогические, что более соответствовало российским историческим традициям высших учебных заведений данного профиля [17, с. 74].

Устав Педагогического института был принят и утвержден замнаркомом М. Н. Покровским 19 ноября 1918 г. В течение ноября – декабря года Устав и предложение о реорганизации в педагогический институт было направлено в адрес 25 учительских институтов на территории советской республики. Фактически уже с начала 1918/1919 учебного года советские учительские институты работали по правилам нового устава, а их преобразование в педагогические вузы было признано «задним числом» от 1 сентября 1918 г.

Вопрос реформирования учительских семинарий также был рассмотрен Всероссийским совещанием деятелей по подготовке преподавателей в августе 1918 г. в Москве, затем включен в программу I Всероссийского съезда по просвещению [18]. Секция по учительским семинариям Всероссийского совещания 19 августа по итогам обсуждения доклада К. Н. Левина приняла проект Положения об учительских семинариях, в соответствии с которым семинарии были вписаны в новую систему советского образования как учебные заведения для подготовки преподавателей первой ступени трудовой школы [19]. Одобренный проект во многом повторял Временное положение об учительских семинариях, разработанное в 1917 г. Государственной комиссией по образованию Временного правительства. Это было логично, поскольку заметные изменения в системе подготовки педагогических кадров могли последовать лишь в результате принятия общей концепции школьного образования в стране. «Декларация о принципах новой школы», принятая I Всероссийским съездом по просвещению и Всероссийским совещанием деятелей по подготовке преподавателей, содержала довольно категоричные утверждения: «...Советская власть ни на минуту не забывает о том, что истинно социалистическую трудовую школу и создать и вести может только революционный учитель-социалист...» [17, с. 71].

Советские педагогические учебные заведения с осени 1918 г. были призваны обеспечить подготовку учителей-социалистов для новых школ. Но руководители большинства местных отделов образования не смогли сразу же перестроиться и отказаться от прежних механизмов управления учебными заведениями, сказывались отсутствие опыта и четких представлений о конечном результате [20]. Сложившаяся на местах модель подготовки кадров при всех ее несовершенствах и отставании от велений времени регулярно пополняла ряды учительства. При этом были очевидны две «идейные» проблемы: во-первых, сложные взаимоотношения новой власти и старых педагогических кадров; во-вторых, отсутствие некоего единого образа педагога нового типа.

В июне 1918 г. Сибирь и Дальний Восток оказались вне зоны политики Наркомпроса. Реформирование педагогического образования в регионе совпало с трагическими событиями Гражданской войны. Региональные власти демонстрировали низкий реформаторский потенциал и в вопросах подготовки учителей опирались на законодательные инициативы Временного правительства летом 1917 г. Ведущую роль в продвижении реформ играли коллективы педагогических учебных

заведений и местные профессиональные организации, которые настаивали на реорганизации учительских институтов в полноценные вузы, особенно с учетом довольно смелой политики советской власти в этом вопросе.

Между тем в Наркомпросе в условиях *«идейной»* неопределенности по вопросам привлечения «старых кадров» к подготовке новых учителей и работе в новой школе постепенно возникло представление о необходимости принципиально новых педагогических учебных заведений. В период «творческих исканий» было сформировано новое видение структуры педагогических учебных заведений: учительские семинарии были реорганизованы в педагогические курсы или техникумы, а высшее педагогическое образование было представлено двумя типами учебных заведений: Практические институты народного образования для подготовки работников школы и Педагогические факультеты или институты с отделениями для подготовки преподавателей педагогических техникумов и политико-просветительских работников [21].

В августе 1919 г. началась реализация задуманного, педагогические и учительские институты, где они еще оставались, не преобразованные ранее учительские семинарии, педагогические курсы объединялись в высшие учебные заведения – Институты народного образования (ИНО), которые предназначались для подготовки педагогов I и II ступени «Единой трудовой школы», внешкольного, дошкольного и трудового обучения [21]. II Всероссийский съезд деятелей по подготовке учителей принял Устав Института народного образования, в соответствии с которым главой ИНО являлся избранный председатель совета, во главе отделений – избранные заведующие, все назначения на преподавательские и иные административные должности также должны были проводиться на выборной основе. В образовательной программе института были заявлены основные педагогические дисциплины и дисциплины профильного содержания по школьным предметам, а также новые методики обучения на практико-ориентированных началах. Отказ от дореволюционных дидактических методов работы должен был создать возможность для успешной постановки образования, вдохнуть новую жизнь в школу, став залогом успешного развития системы. Приоритет отдавался творческому началу и коллективным формам обучения.

Попытки разорвать связь со старой традицией при помощи реализации проекта ИНО на практике «буксовали», вузовские преподаватели не понимали, чего от них ждут; эйфория «свободного» посещения занятий и коллективного обучения у студентов тоже довольно быстро прошла, поскольку не обеспечивала получения глубоких знаний. Наркомпрос основную проблему неудач видел в аполитичности и некомпетентности на местах руководителей, ответственных за коммунистический курс политики образования и подготовки учителей: ИНО, не имевшие в своем составе комячеек, *«вели свою работу на старых традиционно-академических началах под главенством правления из старых спецов»* [22]. В январе 1921 г. была созвана специальная конференция, посвященная воплощению в жизнь идеи ударных институтов народного образования. Появление ударных ИНО принципиально не изменило ситуацию, поскольку вопросы содержания образования и новых методик обучения оставались открытыми. Выдержать единую схему реорганизации педагогических учебных заведений также не было возможности. ИНО создавались на базе учебных заведений, которые существенно различались по составу обучающихся, кадровому потенциалу, масштабу деятельности, задачам и др.

По сводным данным, к концу 1920 г. в республике было 60 высших педагогических учебных заведений, 298 наименований педагогических курсов разного уровня, 4 педагогических техникума. Этот список дополнялся по мере поступления сведений из регионов, занятых Красной армией. Так, среди последних в документе значилась ИНО на базе восьми учительских институтов на вновь присоединенных территориях [23]. Учительских институтов Сибири в этом списке не было, зато содержалась информация о планировавшемся к открытию ИНО в Тюмени, перешедшей под управление Уральского отдела образования.

К середине 1921 г. плановой комиссией отдела педагогического образования была упорядочена *«сеть педагогических учебных заведений, выпускающая рядовых педагогов»* [24]. В связи с кадровым и финансовым голодом число педвузов и педкурсов с функциями повышения квалификации было сокращено до минимума, системообразующими типами педагогических учебных заведений стали педагогические техникумы. В списке учреждений, находящихся в ведении отдела педагогического образования Главпрофобра, теперь были названы всего 39 учреждений, которые финансировались Наркомпросом: 13 практических ИНО и 5 педтехникумов (1-й и 3-й Московский, 1-й Петроградский, Казанский и Кольский (в Петрограде), педагогические курсы и педфакультеты университетов [25].

В процессе утверждения советской власти в Сибири и Дальнем Востоке с 1920/1921 учебного года началась реорганизация местных учебных заведений. Учитывая огромные пространства региона, было решено формировать сети школ и педагогических учебных заведений по губерниям [26]. Начался процесс открытия ИНО, но низкая эффективность работы аппарата управления местных губернских отделов народного образования (губоно) и экономическая разруха не позволили реализовать задуманное [27]. Революция, мировая и гражданская войны породили активные миграционные процессы. Педагогические вузы и техникумы пополнялись приезжими высококвалифицированными кадрами, особенно во Владивостоке и Иркутске. Руководством Сибоно было предложено возглавить Сибирскую академию народного образования в Томске известному ученому из Москвы К. Н. Корнилову. Руководителем Восточно-Сибирского Педагогического института в Иркутске был назначен проф. М. М. Рубинштейн, до этого приглашенный возглавить университет. Профессор В. И. Огородников из Казани возглавил Читинский государственный институт народного образования (ГИНО) [28]. Но практически сразу после стабилизации власти в стране, несмотря на препятствия со стороны Сибоно и местных губоно, приезжие из центральной части страны преподаватели вузов возвращались в родные места, кто-то совсем уходил из профессии. Из-за отсутствия кадров К. Н. Корнилов отказался от руководства академией и вернулся в Москву [29]. Томский, Новониколаевский, Барнаульский, Семипалатинский ИНО так и не смогли начать работу. Потребность в квалифицированных кадрах была настолько высокой, что даже вызывала конфликты между вузами за отдельных кандидатов на преподавательские должности. Так, между Иркутском и Читой возникло настоящее столкновение за право оставить в своем штате М. М. Рубинштейна, который был временно командирован в Читинский ГИНО. Омский, Иркутский, Читинский институты народного образования просуществовали недолго.

На территории, подконтрольной ДВР, прослеживались сходные тенденции. В процессе реорганизации Хабаровского института кадровый голод был настолько сильным, что пришлось централизованно собирать потенциальных претендентов на преподавательские должности по всему региону. Директор Хабаровского института направлял многочисленные письма лицам с вузовским опытом работы с приглашением занять вакантные должности в институте [30]. Из-за отсутствия академических сил под вопросом оказался проект преобразования Хабаровского института в Приамурский педагогический институт. Читинское правительство предпочло перенаправить все кадровые ресурсы в пользу Читинского ИНО.

Иной была ситуация во Владивостоке, где сконцентрировались значительные академические силы. Город являлся конечной точкой Транссибирской магистрали и перевалочным пунктом для эмиграции. Многие преподаватели с семьями оказывались здесь вынужденно, будучи эвакуированными с учебными заведениями из городов, находившихся в зоне боевых действий. Стабильное положение и существенное расширение штата преподавателей сделало местный институт центром притяжения преподавательских сил всего Дальнего Востока. Хорошее кадровое обеспечение института стало залогом дальнейшего успешного решения вопроса о его реорганизации в педагогический институт.

С завершением оформления советской власти по всей стране, не найдя «своего места» в новой системе, через дальневосточный регион покидали Россию известные педагоги и ученые. Обратные миграционные процессы и отток преподавателей отложили на десятилетие создание местной системы педагогических вузов, привели к сокращению сети средних педагогических учебных заведений, что в значительной мере откладывало решение задач по введению всеобщего начального обучения в регионе.

Работа местных органов образования в Сибири и на Дальнем Востоке вызывала шквал критики педагогической общественности, населения региона, Наркомпроса [31]. Положение усугублялось частой сменой руководящих работников, крайне скудным финансовым обеспечением поставленных государством масштабных задач, партийными чистками педагогических рядов. Уже в первые месяцы установления советской власти было признано, что система управления образованием в Сибири быстро бюрократизировалась [32]. *«Наркомпрос признает, что в управлении были совершены ошибки, что становление новой школы идет по пути проб и ошибок, поиска новых методов»* [33].

Правительство предпринимало попытки выйти из кризиса, что нашло отражение в исторических документах нормативно-правового характера. Устанавливались единые правила приема в педагогические институты, техникумы, на курсы и в профессиональные школы [34]. Вместе с тем в стране была начата работа по «чистке» педагогических кадров и проверке их на соответствие критериям благонадежности. Уже в начале 1920-х гг. в системе образования вернули должности инспекторов с широкими, даже по сравнению с дореволюционными, полномочиями. Ревизии и инспекторские проверки стали регулярными уже с середины 1920-х гг., поводом для их проведения все чаще становились идейная непоследовательность в кадровых вопросах, финансовые и хозяйственные нарушения, а следствием – смена руководства учебных заведений. Со временем это привело к введению аттестации руководителей, формированию специальных структур партийного контроля и регулярным централизованным ведомственным проверкам.

Материальные трудности молодой республики, катастрофический дефицит квалифицированных кадров заставили сконцентрироваться на главной задаче – массовой подготовке учителей, готовых в короткие сроки пополнить ряды учительства и заменить в школах старые кадры педагогов. В 1922 г. Наркомпрос всю территорию республики условно поделил на 11 районов, в каждом из которых планировался педагогический вуз, призванный обслуживать потребности в кадрах своего региона. Из-за крайне недостаточного числа педвузов школы почти всей Сибири зависели от выпуска кадров педагогического факультета Иркутского университета, а система образования Тюменской губернии, всего Урала и Зырянского автономного округа попала в зону ответственности педфакультета университета Перми [35]. Районирование для педтехникумов устанавливалось региональными органами управления образованием. В 1923 г. в силу неэффективности все практические институты были ликвидированы: «слиты» с педфакультетами университетов там, где это было возможно, или преобразованы в педагогические техникумы [36].

Постепенно формировался образ нового советского «учителя – общественного работника». Служение на благо общества всегда было делом призвания, личной инициативы и убеждения педагога. Теперь же от учителя ждали прежде всего идеологически правильного воспитания первого поколения советских граждан, активной позиции в борьбе с общественными пороками, масштабной культурно-просветительской работы [37].

К 1923–1924 гг. ситуацию на местах удалось взять под контроль, увеличилось число сотрудников структур управления образованием. Сибонто сформулировал общие задачи органов народного образования в регионе, отметив, что *«возврата к старой школе быть не может»* и необходимо обеспечить школы носителями «правильной» идеологии и «свежими революционными силами» [33]. Отделы народного образования на Дальнем Востоке среди основных задач называли сохранение имеющей сети учебных заведений, введение программ Государственного Ученого Совета

(ГУСа), вовлечение детей в коммунистическое движение, борьбу с неграмотностью, введение всеобщего обучения и подготовку учительских кадров [38, с. 7, 99].

Программы ГУСа, разработанные в 1923 г. для общеобразовательных школ, были рассчитаны на учителя нового формата, который готов к реализации новых принципов и подходов к обучению в единой трудовой школе. При этом ведущие методисты Наркомпроса старались отмежеваться от дореволюционных традиций и считали вполне реалистичной возможность полностью изменить систему образования уже на этапе создания массовой школы советского типа [39]. Программы были наполнены многочисленным новаторскими идеями, парадокс состоял в том, что в основе идеи советской модели трудовой школы была личностно ориентированная педагогика, которая вступала в противоречия со складывавшейся авторитарной общественной системой. Принципами деятельности Наркомпроса были все те же регламентация, контроль и централизация управления, характерные для дореволюционной системы образования [40].

Всероссийское совещание по среднему педагогическому образованию в 1927 г. констатировало, что в стране действовало 197 педагогических техникумов. Это несколько превосходило численность дореволюционных учительских семинарий, в техникумах обучалось 30 728 студентов, что было значительным достижением. Именно на техникумы возлагалась основная миссия обеспечения педагогическими кадрами школы страны для реализации задач введения всеобщего обучения к 1933/1934 г. В отдельных губерниях и республиках РСФСР желаемые показатели по числу педтехникумов уже были достигнуты, но в ряде регионов задачу еще предстояло решить.

Педагогические техникумы Сибири и Дальнего Востока были сформированы на базе бывших учительских семинарий или открытых на их основе педагогических курсах, но появились и новые – Каинский, Верхнеленский и др. Педтехникумы являлись базой для подготовки педагогов «школ I и II типа», сохраняли кадровые ресурсы и традиции местных центров педагогического образования. Вместе с тем общее число учреждений для подготовки учителей I ступени по сравнению с 1918 г. в регионе сократилось, и они лишь на треть могли удовлетворить запросы школ на учителей. Было очевидно, что дефицит кадров *«особенно остро будет чувствоваться при введении всеобщего обучения»* [38, с. 43] с появлением новых школ. На Дальнем Востоке, где по данным 1925 г. процент грамотного населения в среднем составлял 37,5 % [38], действовали 1 644 (1 524 сельских) школ I ступени, 28 (4) школ II ступени, 20 (4) школ-семилеток, 4(0) девятилеток и 13 школ крестьянской молодежи, то есть всего 1 709 (1 545) образовательных учреждений [38, с. 9]. Заметное увеличение численности школ *«в силу объективных причин»* не представлялось возможным [38, с. 11].

До середины 1920-х гг. значительная часть руководящего состава педагогических техникумов состояла из лиц, получивших образование и богатый опыт практической работы в дореволюционной России. Партийная принадлежность руководителей была неоднородной. В 1917 г. официально принадлежал к кадетской партии Н. П. Березовский. Представителями партии эсеров в разные годы были М. К. Бахарев, П. С. Малешевский, П. Н. Марков, В. И. Складчиков и др. Социал-демократами, членами РКП являлись В. М. Васильев, М. Е. Золотарев, Н. А. Мельников и др. Заведующий Минусинского педтехникума И. И. Мамай был анархистом. Как показывают данные, с установлением советской власти вопросы партийной принадлежности руководителя и его социального происхождения имели решающее значение при назначении на должность, а во второй половине 1920-х и в 1930-е гг. – нередко становились поводом для политических преследований [10].

Запросы на кадры высшей квалификации в Сибири должен был обеспечивать педагогический факультет Иркутского государственного университета, где были сконцентрированы лучшие научно-педагогические силы региона. В Забайкалье и Дальнем Востоке после вхождения ДВР в состав советской России удалось сохранить лишь один центр высшего педагогического образования – педагогический факультет Дальневосточного государственного университета, в котором были сосре-

доточены кадры из Владивостока, Екатеринбурга и Читы. Педагогический факультет в составе естественного и физико-технического отделения выполнял задачу подготовки преподавателей для школ II ступени, школ крестьянской молодежи и техникумов всего Дальнего Востока, но подвергался постоянной структурной реорганизации и еще до первых выпусков было понятно, что факультет не в силах справиться с этой задачей [38, с. 57, 58].

В 1924 г. после Всероссийской конференции по педагогическому образованию начался новый этап реорганизации педагогического факультета Иркутского государственного университета. В целях решения поставленных государством задач на факультете были созданы программы с индустриальным и сельскохозяйственным уклонами, гуманитарная подготовка учителей вызывала много нареканий, и к концу 1924 г. по распоряжению Главпрофобра историческое отделение факультета было закрыто, что вскоре обернулось катастрофическим дефицитом учителей обществоведения в Сибири и на Дальнем Востоке. Нехватка педагогического персонала в школах повышенного типа в регионе являлась одной из основных причин медленного развития сети школ II ступени. Привлечение на работу малоквалифицированных педагогов, внедрение планов ГУСа, бесконечные эксперименты с планами и методиками обучения, недостаточное материальное обеспечение учебных заведений и др. причины привели к снижению качества образования и уровню подготовки абитуриентов вузов, что неизбежно сказывалось на качестве вузовского образования и выпускников институтов и университетов, в том числе педагогических [41]. В прессе и научных изданиях появились критические статьи авторитетных деятелей образования, которые выступали с предложениями по пересмотру дел в школе и системе педагогического образования. Бывший ректор Иркутского ИНО М. М. Рубинштейн подробно рассмотрел вопрос подготовки учительских кадров [42], отметив, что к нему нельзя относиться по остаточному принципу. Прежде всего он предлагал организовать отбор на профпригодность среди абитуриентов педагогических учебных заведений; ликвидировать (насколько возможно) традиционные проблемы «*социально-правовой загнанности*» учителя, перегруженности, плохого материального обеспечения и, как следствие, низкого имиджа профессии. «*Недобрая репутация*» учительства негативно сказывалась на экономике всей страны [42, с. 164–166].

К концу 1920-х гг. стало очевидным, что эксперименты в организации учебной деятельности были неподготовлены, расхолаживали обучающихся и раздражали преподавателей. Острая критическая оценка этому периоду была дана известным советским историком П. Д. Войтиком, который в 1960–1970-е гг. назвал методические искания, связанные с так называемой проектной деятельностью, «*методическим прожектерством*» [43]. Любые методики и технологии обучения, прежде чем они будут внедрены в систему массовой школы, должны быть восприняты учителями, которым предстоит их использовать. А в тот период многим учителям не хватало элементарной образованности, интеллигентности, воспитанности, психолого-педагогических знаний и опыта работы. В документах встречаем печальную характеристику состояния школ в регионе: «*Отсутствие должной квалификации и отбора работников не позволяет улучшать качество работы школ*» и тормозит «*развертывание школьной сети*» [44].

В 1929 г. наркомом просвещения был назначен А. С. Бубнов, перед которым стояла основная задача введения всеобщего обучения. Несмотря на положительную динамику в деле подготовки учителей, планы развития сети школ без увеличения численности педагогических учебных заведений находились под угрозой срыва. В июле 1930 г. вышли в свет два принципиально важных для развития системы высшего образования в СССР постановления: Постановление ЦК ВКП(б) от 25 июля 1930 г. «О всеобщем обязательном начальном обучении», в котором в числе первоочередных была названа задача срочного открытия «*пединститутов, педтехникумов, а также специальных педагогических курсов и прочих форм подготовки педагогов*» [45]; Постановление ЦИК и СНК СССР о реорганизации вузов, техникумов и рабфаков от 23 июля 1930 г. объявило реорганизацию вузов, техникумов и рабфаков «по отраслевому признаку» [46]. Реорганизация касалась вузов всех

профилей подготовки кадров, в том числе педагогических. В городах, где в силу объективных обстоятельств не могли быть организованы или реорганизованы в ближайший год специальные педагогические вузы, а для их создания требовались дополнительные усилия, задача организовать набор на педагогические специальности и обеспечить условия для открытия педагогического вуза была возложена на университеты.

В 1930-е гг. ситуация в педагогическом образовании кардинально изменилась, государство объявило подготовку учителей одной из ключевых задач [47], направило на эти цели значительные материальные и кадровые ресурсы. В стране началось восстановление полноценной системы педагогических вузов и открытие новых педагогических техникумов. Как дополнительные меры ускоренной подготовки педагогов первой ступени при педагогических институтах открывались учительские институты советского образца. 13 июля 1931 г. было издано постановление Совета Народных Комиссаров РСФСР № 752 «О реорганизации государственных университетов», в соответствии с которым все педагогические факультеты университетов выделялись в самостоятельные институты [48].

Грандиозность задач первой пятилетки привела к созданию в стране единой системы педагогического образования, очного и заочного обучения, переподготовки педагогических кадров. В течение 1930–1934 гг. в СССР были открыты десятки педагогических вузов по всей стране: в 1930 г. – 20 педагогических институтов, в том числе Иркутский (Восточно-Сибирский индустриально-педагогический институт), Благовещенский и Хабаровский; в 1931 г. – 11, в том числе Томский; в 1932 г. – еще 11, включая Бурятский (Бурят-Монгольский агропедагогический институт), Красноярский и Омский, в 1933 г. был открыт в числе четырех педагогических институтов Барнаульский, в 1934 г. начал работу Якутский педагогический институт и т. д. Институты открывались в крупных областных центрах, как правило, там, где были квалифицированные кадры и имелись достаточные материальные условия. В Сибири и на Дальнем Востоке педагогические институты были открыты в тех городах, где еще недавно работали учительские институты и семинарии. В Томске, например, педагогический институт расположился в корпусе бывшего учительского института, в числе его сотрудников были преподаватели учительского института, а одним из первых директоров – выпускник Томского учительского института В. А. Жданов [9, 49].

Таким образом, в начале 1930-х гг. период экспериментов в системе образования в основном завершился, советская система школьного образования собственным опытным путем, под влиянием государственной политики и поставленных перед образовательной сферой задач, начала трансформацию, которая во многом являлась реставрацией прежних принципов и приемов работы, но с идеологически новым содержанием образования и воспитания. Руководящий состав учебных заведений к концу 1920-х – середине 1930-х гг. был практически полностью обновлен, в школы, техникумы и вузы пришли молодые кадры в основном без дореволюционного опыта работы. В 1930–1934 гг. в СССР всеобщее обязательное образование было введено в сельских местностях в объеме начальной четырехлетней школы, а в городах и рабочих поселках – семилетней школы. Расширение сети педагогических вузов за Уралом продолжалось и в последующие годы. В 1935 г. был открыт Новосибирский педагогический институт, в 1938 г. – Читинский, в 1944 г. – Новокузнецкий, в 1949 г. – Южно-Сахалинский, в 1953 г. – Бийский и Горно-Алтайский, в 1954 – Тобольский и Уссурийский и т. д. Особым конкурентным преимуществом отечественной школы являлось то, что общее и педагогическое образование было в значительной мере интегрировано друг в друга и составляло по существу единую образовательную систему. К 1974 г. в СССР работали 199 педагогических вузов, которые обеспечивали педагогическими кадрами высшей квалификации все организации общего образования страны, выполняя задачи воспитания грамотного, порядочного человека и патриота своей страны.

Список источников

1. Войтеховская М. П., Кочурина С. А. Обзор современных исследований по истории педагогического образования в Сибири и на Дальнем Востоке в 1917 – начале 1930-х гг. // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2021. Вып. 6 (40). С. 146–161.
2. Реформа системы школьного образования в Советской республике (тезисы) // Государственный архив Новосибирской области (ГАНО). Ф. Р-1053. Оп. 1. Д. 198. Л. 10.
3. Об отпуске из казны средств в пособие на содержание казенных стипендиатов учительских институтов, семинарий и школ // Российский государственный исторический архив (РГИА). Ф. 733. Оп. 183. Д. 20. Л. 247.
4. Перова О. В. Развитие сети учительских семинарий на территории Западной и Восточной Сибири во второй половине XIX – начале XX вв. // Вестник Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin). 2014. Вып. 2 (28). С. 5–11.
5. Лынша О. Б. От учительской семинарии до института. К истории Школы педагогики ДВФУ 1909–1954 гг. Владивосток: Дальневосточный федеральный университет, 2015. 284 с. URL: http://uss.dvfu.ru/struct/publish_center/index.php?p=epublications (дата обращения: 05.10.2021).
6. Рабецкая З. И., Татаринцов В. И., Щербинин М. Ф. Иркутский педагогический: от учительского института к университету. Т. 1 (1909–1931). Иркутск, 2007. 265 с.
7. Войтеховская М. П. Подготовка учительских кадров для начальных училищ в Западно-Сибирском учебном округе // Известия Российского гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. 2009. № 107. С. 14–27.
8. Войтеховская М. П. Формирование российской модели педагогического образования и подготовка учительских кадров в Западной Сибири в XIX – начале XX вв. Томск: Изд-во Томского гос. пед. ун-та, 2011. 313 с.
9. Войтеховская М. П., Кочурина С. А. От учительского института к педагогическому: роль традиции в формировании советской модели высшего педагогического образования в Томске. Томск: Изд-во ТГПУ, 2021. 408 с.
10. Кочурина С. А. На службе просвещению... Руководители педагогических учебных заведений Сибири и Дальнего Востока (1900–1930-е гг.) / под науч. ред. М. П. Войтеховской. Томск: Изд-во ТГПУ, 2021. 308 с.
11. Распоряжение МНП о преимущественном зачислении в учительские институты лиц с педагогическим стажем // Государственный архив Томской области (ГАТО). Ф. 126. Оп. 2. Д. 2342. Л. 50, 50 об.
12. В учительском институте // Сибирская жизнь. 1913. 7 сент. № 197.
13. Учительские семинарии [список] // Государственный архив Российской Федерации (ГА РФ). Ф. Р320. Оп. 1. Д. 3. Л. 29.
14. Протокол 17-го заседания Большой Государственной комиссии по просвещению от 10 апреля 1918 г. // ГА РФ. Ф. Р-130. Оп. 2. Д. 186. Л. 66–70.
15. Отчет о состоянии института образования: учительские институты // ГА РФ. Ф. А2306. Оп. 10. Д. 40. Л. 2.
16. Левин К. Работа Отдела подготовки учителей // Народное просвещение. 1921. № 21–22.
17. Желваков Н. А. Начало строительства советского педагогического образования. 1917–1920 гг. // Советская педагогика. 1947. № 10. С. 73.
18. Программа из 5-го протокола заседания организационного комитета Первого Всероссийского съезда по просвещению 31 августа 1918 г. // ГА РФ. Ф. Р-130. Оп. 2. Д. 186. Л. 244.
19. Всероссийское совещание деятелей по подготовке учителей, созванное Наркомпросом // ГА РФ. Ф. А2306. Оп. 10. Д. 18. Л. 1, 1 об.
20. Докладная записка заместителя заведующего отделом педобразования Главпрофобра о порядке обеспечения учащихся педтехникумов // ГА РФ. Ф. А 1565. Оп. 6. Д. 42. Л. 4.
21. Схема педагогического образования в РСФСР (Материалы отдела педагогического образования Сибано) // ГАНО. Ф. Р-1053. Оп. 1. Д. 215. Л. 42–43.
22. Резолюция конференции ударных институтов народного образования от 11 до 15 января 1921 года // ГА РФ. Ф. А1565. Оп. 6. Д. 21. Л. 1.
23. Список педагогических учебных заведений (Таблица) // ГА РФ. Ф. А1565. Оп. 6. Д. 3. Л. 5, 5 об.
24. Журнал № 3 заседания плановой комиссии отдела педагогического образования от 3 июня 1921 г. // ГА РФ. Ф. А1565. Оп. 6. Д. 19. Л. 2.
25. Список центральных учреждений, находящихся в ведении отдела педагогического образования Главпрофобра: Практические институты народного образования и техникумы // ГА РФ. Ф. А1565. Оп. 6. Д. 42. Л. 1.

26. Реформа системы школьного образования в Советской республике (тезисы) // ГАНО. Ф. Р-1053. Оп. 1. Д. 198. Л. 11.
27. Докладная записка заведующего Томским Губоно в Сибоно по вопросу о состоянии народного образования в Томской губернии к июлю 1921 г. // ГАНО. Ф. Р-1053. Оп. 1. Д. 204. Л. 89.
28. Отчет Комитета по созданию Государственного института народного образования в г. Чите // Российский государственный исторический архив Дальнего Востока (РГИА ДВ). Ф. Р-1467. Оп. 1. Д. 42. Л. 156–165 об.
29. Докладная записка профессора К. Н. Корнилова в Сибоно об открытии в регионе Педагогической академии // ГАНО. Ф. Р-1053. Оп. 1. Д. 160. Л. 1–2 об.
30. Письмо директора Хабаровского учительского института о поиске преподавателей от 4 июня 1921 г. // РГИА ДВ. Ф. 1261. Оп. 1. Д. 18. Л. 72, 72 об.
31. Из письма Н. Дмитриева от 16 декабря 1922 г. // ГАНО. Ф. Р-1053. Оп. 1. Д. 161. Л. 330.
32. Циркуляр Сиббюро ЦК РКП об очередных задачах партийного строительства в Сибири, составленный по итогам работы Всероссийской Конференции Р.К.П. [...] октября 1920 г. // Центр документации новейшей истории Томской области (ЦДНИ ТО). Ф. 1. Д. 1. Л. 39–40, 49, 49 об.
33. Обращение Сибоно ко всем служащим // ГАТО. Ф. Р-28. Оп. 1. Д. 16. Л. 31, 31 об.
34. Инструкции о порядке приема в педагогические институты, техникумы, курсы и профессиональные школы // ГА РФ. Ф. А1565. Оп. 6. Д. 160. Л. 8–13.
35. Народное просвещение. 23 мая 1922. № 103. С. 8.
36. Выписка из газеты «Правда» от 1-го июня с/г № 119 [1923 г.] // Государственный архив Красноярского края (ГАКК). Ф. Р-352. Оп. 1. Д. 5. Л. 1.
37. Пономарев А. «Правда» и Наркомпрос о лучшем учителе // Вопросы просвещения на Дальнем Востоке. 1923. № 1. С. 26.
38. Резолюция по отчетному докладу Приморского, Амурского, Забайкальского губоно, Никольск-Уссурийского, Благовещенского и Сретенского уоно на 1924/1925 уч. г.: Резолюция V Дальне-Восточного Краевого Сопровождающего Заведующих Отделами Народного образования // Народное просвещение на Дальнем Востоке к 1925/1926 учебному году: Дальне-Восточный отдел народного образования. Владивосток: Книжное дело, 1926.
39. Автухов И. Г., Мартыненко И. С. Программы ГУСа и массовая школа: опыт построения учебно-производственных планов на основе программ ГУСа и применения данных программ в массовой школе. 2-е изд., поправл. и доп. М.: Работник просвещения, 1925. 295 с.
40. Богуславский М. В. Развитие общего среднего образования: проблемы и решения (Из истории отечественной педагогики 20-х годов XX века) / под ред. З. И. Равкина. М.: Изд-во ИТП и МИО РАО, 1994. 182 с.
41. Отчет о деятельности педагогического факультета за 1921–1926 от 15 марта 1926 г. // Государственный архив Иркутской области (ГАИО). Ф. Р-71. Оп. 1. Д. 135. Л. 49.
42. Рубинштейн М. М. Проблема учителя. М.; Л.: Московское акционерное издат. общество, 1927. 175 с.
43. Войтик П. Д. К 50-летию советской школы в Новосибирской области (Материалы для докладов и бесед) // ГАНО. Ф. Р-15. Оп. 1. Д. 153. Л. 36–37.
44. О состоянии сети школ соцвоса и развитие сети школ переростков, в связи с введением плана всеобщего обучения // ЦДНИ ТО. Ф. 76. Оп. 1. Д. 318. Л. 36.
45. Постановление ЦК ВКП(б) «О всеобщем обязательном начальном обучении» // КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК (1898–1986). Т. 5: 1929–1932. 9-е изд. М.: Политиздат, 1984. С. 186.
46. Законы о вузах и техникумах 1930–1938 гг. URL: xn--e1aaejmeposqx.xn--p1ai (дата обращения: 15.12.2021).
47. Постановление СНК РСФСР по улучшению работы педагогических высших учебных заведений и педагогических техникумов от 26 октября 1929 г. // ГАИО. Ф. Р-71. Оп. 1. Д. 339. Л. 11.
48. Библиотека нормативно-правовых актов Союза Советских Социалистических Республик. Постановление СНК РСФСР от 13.07.1931 № 752. URL: libussr.ru (дата обращения: 15.12.2021).
49. Войтеховская М. П., Кочурина С. А. Томский учительский институт: возвращенная история. 1902–1920 годы. Томск: Изд-во Томского гос. пед. ун-та, 2002. 239 с.

References

1. Voytekhevskaya M. P., Kochurina S. A. Obzor sovremennykh issledovaniy po istorii pedagogicheskogo obrazovaniya v Sibiri i na Dal'nem Vostoke v 1917 – nachale 1930-x gg. [Review of modern research on the history of teacher education in Siberia and the Far East in the 1917 – early 1930s.]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2021, vol. 6 (40), pp. 146–161 (in Russian).
2. Reforma sistemy shkol'nogo obrazovaniya v Sovetskoy respublike (tezisy) [Reform of the school education system in the Soviet Republic (theses)]. *Gosudarstvennyy arkhiv Novosibirskoy oblasti (GANO)* [State Archive of the Novosibirsk Region]. F. R-1053. In. 1. C. 198. L. 10 (in Russian).
3. Ob otpuske iz kazny sredstv v posobiye na sodержaniye kazennykh stipendiatov uchitel'skikh institutov, seminariy i shkol [On the release of funds from the treasury to the allowance for the maintenance of state scholarship holders of teachers' institutes, seminaries and schools]. *Rossiyskiy gosudarstvennyy istoricheskiy arkhiv (RGIA)* [Russian State historical archive]. F. 733. In. 183. C. 20. L. 247 (in Russian).
4. Perova O. V. Razvitiye seti uchitel'skikh seminariy na territorii Zapadnoy i Vostochnoy Sibiri vo vtoroy polovine XIX – nachale XX vv. [Development of a network of teachers' seminaries in Western and Eastern Siberia in the second half of the XIX – early XX centuries]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – TSPU Bulletin*, 2014, no. 2 (28), pp. 5–11 (in Russian).
5. Lynsha O. B. *Ot uchitel'skoy seminarii do instituta. K istorii Shkoly pedagogiki DVFU 1909–1954 gg.* [From the teacher's seminary to the institute. On the History of the DVFU School of Pedagogy 1909–1954]. Vladivostok, FEPU Publ., 2015. 284 p. (in Russian). URL: http://uss.dvfu.ru/struct/publish_center/index.php?p=epublications (accessed 5 October 2021).
6. Rabetskaya Z. I., Tatarinov V. I., Shherbinin M. F. *Irkutskiy pedagogicheskiy: ot uchitel'skogo instituta k universitetu. T. 1 (1909–1931)* [Irkutsk Pedagogical Institute: from the teachers Institute to the university. Vol. 1 (1909–1931)]. Irkutsk, 2007. 265 p. (in Russian).
7. Voytekhevskaya M. P. Podgotovka uchitel'skikh kadrov dlya nachal'nykh uchilishch v Zapadno-Sibirskom uchebnom okruge [Training of teachers for primary schools in the West Siberian Educational District]. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena – Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, 2009, no. 107, pp. 14–27 (in Russian).
8. Voytekhevskaya M. P. *Formirovaniye rossiyskoy modeli pedagogicheskogo obrazovaniya i podgotovka uchitel'skikh kadrov v Zapadnoy Sibiri v XIX – nachale XX vv.* [Formation of the Russian model of pedagogical education and training of teachers in Western Siberia in the XIX – early XX centuries]. Tomsk, TSPU Publ., 2011. 313 p. (in Russian).
9. Voytekhevskaya M. P., Kochurina S. A. *Ot uchitel'skogo instituta k pedagogicheskomu: rol' traditsii v formirovanii sovetskoy modeli vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya v Tomske* [From the teacher's Institute to the pedagogical one: the role of tradition in the formation of the Soviet model of higher pedagogical education in Tomsk]. Tomsk, TSPU Publ., 2021. 408 p. (in Russian).
10. Kochurina S. A. *Na sluzhbe prosveshcheniyu... Rukovoditeli pedagogicheskikh uchebnykh zavedeniy Sibiri i Dal'nego Vostoka (1900–1930-e gg.)* [In the service of enlightenment... Heads of pedagogical educational institutions of Siberia and the Far East (1900s–1930s)]. Scientific ed. M. P. Voytekhevskaya. Tomsk, TSPU Publ., 2021. 308 p. (in Russian).
11. Rasporyazheniye MNP o preimushhestvennom zachislenii v uchitel'skiye instituty lits s pedagogicheskim stazhem [The Order of the Ministry of Education and Science on preferential enrollment in teachers' institutes of persons with teaching experience]. *Gosudarstvennyy arkhiv Tomskoy oblasti (GATO)* [State archives of Tomsk region]. F. 126. In. 2. C. 2342. L. 50, 50 ob. (in Russian).
12. V uchitel'skom institute [At the Teachers' Institute]. *Sibirskaya zhizn'*, 1913. 7 September. No 197 (in Russian).
13. Uchitel'skiye seminarii [spisok] [Teachers' seminaries [list]]. *Gosudarstvennyy arkhiv Rossiyskoy Federatsii (GARF)* [State Archives of Russian Federation]. F. R320. In. 1. C. 3. L. 29 (in Russian).
14. Protokol 17-go zasedaniya Bol'shoy Gosudarstvennoy komissii po prosveshcheniyu ot 10 aprelya 1918 g. [Protocol of the 17th meeting of the Great State Commission on Education dated April 10, 1918]. *Gosudarstvennyy arkhiv Rossiyskoy Federatsii (GARF)* [State Archives of Russian Federation]. F. R-130. In. 2. C. 186. L. 66–70 (in Russian).
15. Otchet o sostoyanii instituta obrazovaniya: uchitel'skiye instituty [Report on the state of the Institute of Education: teachers' institutes]. *Gosudarstvennyy arkhiv Rossiyskoy Federatsii (GARF)* [State Archives of Russian Federation]. F. A2306. In. 10. C. 40. L. 2 (in Russian).

16. Levin K. Rabota Otdela podgotovki uchiteley [The work of the Teacher Training Department]. *Narodnoye prosveshcheniye*, 1921, no. 21–22 (in Russian).
17. Zhelvakov N. A. Nachalo stroitel'stva sovetskogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 1917–1920 gg. [The beginning of the construction of Soviet pedagogical education. 1917–1920]. *Sovetskaya pedagogika*, 1947, no. 10, p. 73 (in Russian).
18. Programma iz 5-go protokola zasedaniya organizatsionnogo komiteta Pervogo Vserossiyskogo s'ezda po prosveshcheniyu 31 avgusta 1918 g. [Program from the 5th protocol of the meeting of the Organizing Committee of the First All-Russian Congress on Education on August 31, 1918]. *Gosudarstvennyy arkhiv Rossiyskoy Federatsii (GA RF)* [State Archives of Russian Federation]. F. R-130. In. 2. C. 186. L. 244 (in Russian).
19. Vserossiyskoye soveshchaniye deyateley po podgotovke uchiteley, sozvannoye Narkomprosom [All-Russian meeting of leaders on teacher training, convened by the People's Commissariat of Education]. *Gosudarstvennyy arkhiv Rossiyskoy Federatsii (GA RF)* [State Archives of Russian Federation]. F. A2306. In. 10. C. 18. L. 1, 1 ob. (in Russian).
20. Dokladnaya zapiska zamestitelya zaveduyushhego otделом pedobrazovaniya Glavprofobra o poryadke obespecheniya uchashchikhsya pedtekhnikumov [Memorandum on the appointment of the head of the department of pedagogical education of the Glavprofobra on the procedure for admission of students of pedagogical colleges]. *Gosudarstvennyy arkhiv Rossiyskoy Federatsii (GA RF)* [State Archives of Russian Federation]. F. A 1565. In. 6. C. 42. L. 4 (in Russian).
21. Skhema pedagogicheskogo obrazovaniya v RSFSR (Materialy otdela pedagogicheskogo obrazovaniya Sibono) [The scheme of pedagogical education in the RSFSR (Materials of the Department of Teacher Education of Sibono)]. *Gosudarstvennyy arkhiv Novosibirskoy oblasti (GANO)* [State Archive of the Novosibirsk Region]. F. R-1053. In. 1. C. 215. L. 42–43 (in Russian).
22. Rezolyutsiya konferentsii udarnykh institutov narodnogo obrazovaniya ot 11 do 15 yanvarya 1921 goda [Resolution of the Conference of Shock Institutes of Public Education from January 11 to 15, 1921]. *Gosudarstvennyy arkhiv Rossiyskoy Federatsii (GA RF)* [State Archives of Russian Federation]. F. A 1565. In. 6. C. 21. L. 1 (in Russian).
23. Spisok pedagogicheskikh uchebnykh zavedeniy [List of pedagogical educational institutions]. *Gosudarstvennyy arkhiv Rossiyskoy Federatsii (GA RF)* [State Archives of Russian Federation]. F. A1565. In. 6. C. 3. L. 5, 5 ob. (in Russian).
24. Zhurnal № 3 zasedaniya planovoy komissii otdela pedagogicheskogo obrazovaniya ot 3 iyunya 1921 g. [Journal No. 3 of the meeting of the planning commission of the Department of Pedagogical Education dated June 3, 1921]. *Gosudarstvennyy arkhiv Rossiyskoy Federatsii (GA RF)* [State Archives of Russian Federation]. F. A1565. In. 6. C. 19. L. 2 (in Russian).
25. Spisok tsentral'nykh uchrezhdeniy, nakhodyashchikhsya v vedenii otdela pedagogicheskogo obrazovaniya Glavprofobra: Prakticheskiye instituty narodnogo obrazovaniya i tekhnikumy [List of central institutions under the jurisdiction of the Department of Pedagogical Education of the Glavprofobr: Practical institutes of public education and technical schools]. *Gosudarstvennyy arkhiv Rossiyskoy Federatsii (GA RF)* [State Archives of Russian Federation]. F. A1565. In. 6. C. 42. L. 1 (in Russian).
26. Reforma sistemy shkol'nogo obrazovaniya v Sovetskoй respublike (tezisy) [Reform of the school education system in the Soviet Republic (theses)]. *Gosudarstvennyy arkhiv Novosibirskoy oblasti (GANO)* [State Archive of the Novosibirsk Region]. F. R-1053. In. 1. C. 198. L. 11 (in Russian).
27. Dokladnaya zapiska zaveduyushhego Tomskim Gubono v Sibono po voprosu o sostoyanii narodnogo obrazovaniya v Tomskoy gubernii k iyulyu 1921 g. [Memorandum of the head of the Tomsk Gubono in Sibono on the issue of the state of public education in the Tomsk province by July 1921]. *Gosudarstvennyy arkhiv Novosibirskoy oblasti (GANO)* [State Archive of the Novosibirsk Region]. F. R-1053. In. 1. C. 204. L. 89 (in Russian).
28. Otchet Komiteta po sozdaniyu Gosudarstvennogo instituta narodnogo obrazovaniya v g. Chite [Report of the Committee on the establishment of the State Institute of Public Education in Chita]. *Rossiyskiy gosudarstvennyy istoricheskiy arkhiv Dal'nego Vostoka (RGIA DV)* [Russian State Historical Archive of the Far East]. F. R-1467. In. 1. C. 42. 156-165 Cob. (in Russian).
29. Dokladnaya zapiska professora K. N. Kornilova v Sibono ob otkrytii v regione Pedagogicheskoy akademii [Report of Professor K.N. Kornilov in Sibono on the opening of a Pedagogical academy in the region]. *Gosudarstvennyy arkhiv Novosibirskoy oblasti (GANO)* [State Archive of the Novosibirsk Region]. F. R-1053. In. 1. C. 160. 1–2 ob. (in Russian).
30. Pis'mo direktora Khabarovskogo uchitel'skogo instituta o poiske prepodavateley ot 4 iyunya 1921 g. [Letter of the director of the Khabarovsk Teachers' Institute on the search for teachers dated June 4, 1921]. *Rossiyskiy*

- gosudarstvennyy istoricheskiy arkhiv Dal'nego Vostoka (RGIA DV)* [Russian State Historical Archive of the Far East]. F. 1261. In. 1. C. 18. L. 72, 72 ob. (in Russian).
31. Iz pis'ma N. Dmitriyeva ot 16 dekabrya 1922 g. [From the letter of N. Dmitriev dated December 16, 1922]. *Gosudarstvennyy arkhiv Novosibirskoy oblasti (GANO)* [State Archive of the Novosibirsk Region]. F. R-1053. In. 1. C. 161. L. 330 (in Russian).
 32. Tsirkulyar Sibbyuro TsK RKP ob ocherednykh zadachakh partiynogo stroitel'stva v Sibiri, sostavlennyy po itogam raboty Vserossiyskoy Konferentsii R.K.P. [...] oktyabrya 1920 g. [Circular of the Sibburo of the Central Committee of the RKP on the next tasks of party building in Siberia, compiled following the results of the All-Russian Conference of the R.K.P. [...] October 1920]. *Tsentral'nyy dokumantatsii noveyshey istorii Tomskoy oblasti (CzDNI TO)* [Center for Documentation of the Recent History of the Tomsk Region]. F. 1. C. 1. L. 39–40, 49, 49 ob (in Russian).
 33. Obrashcheniye Sibono ko vsem sluzhashchim [Sibono's appeal to all employees]. *Gosudarstvennyy arkhiv Tomskoy oblasti (GATO)* [State archives of Tomsk region]. F. R-28. In. 1. C. 16. L. 31, 31 ob. (in Russian).
 34. Instruksii o poryadke priema v pedagogicheskiye instituty, tekhnikumy, kursy i professional'nye shkoly [Instructions on the procedure for admission to pedagogical institutes, technical schools, courses and vocational schools]. *Gosudarstvennyy arkhiv Rossiyskoy Federatsii (GA RF)* [State Archives of Russian Federation]. F. A1565. In. 6. C. 160. L. 8–13 (in Russian).
 35. *Narodnoye prosveshcheniye* [Public education]. 23 maya 1922, no. 103. P. 8 (in Russian).
 36. Vypiska iz gazety «Pravda» ot 1-go iyunya sogo goda № 119 [1923 g.] [Extract from the newspaper “Pravda” dated June 1, this year, no. 119 [1923]]. *Gosudarstvennyy arkhiv Krasnoyarskogo kraya (GAKK)* [State Archive of the Krasnoyarsk Territory]. F. R-352. In. 1. D. 5. L. 1 (in Russian).
 37. Ponomarev A. «Pravda» i Narkompros o luchshem uchitele [«Pravda» and Narkompros about the best teacher]. *Voprosy prosveshcheniya na Dal'nem Vostoke*, 1923, no. 1, pp. 24–32 (in Russian).
 38. Rezolyutsiya po otchetnomu dokladu Primorskogo, Amurskogo, Zabaykal'skogo Gubono, Nikol'sk-Ussuriyskogo, Blagoveshenskogo i Sretenskogo uono na 1924/1925 uchebnyy god: Rezolyutsiya V Dal'ne-Vostochnogo Krayevogo Soveshchaniya Zaveduyushhix Otdelami Narodnogo obrazovaniya [Resolution on the report on the Primorsky, Amur, Trans-Baikal Gubono, Nikolsk-Ussuri, Blagoveshchensk and Sretensky uono for 1924/1925 academic year: Resolution of the V Far-Eastern Regional Meeting of Heads of Departments of Public Education]. *Narodnoye prosveshcheniye na Dal'nem Vostoke k 1925/1926 uchebnomu godu: Dal'ne-Vostochnyy otdel narodnogo obrazovaniya* [Public education in the Far East for the 1925/1926 academic year: Far Eastern Department of Public Education]. Vladivostok, Knizhnoye delo Publ., 1926 (in Russian).
 39. Avtukhov I. G., Martynenko I. D. *Programmy GUSa i massovaya shkola: Opyt postroeniya uchebno-proizvodstvennykh planov na osnove programm GUSa i primeneniya dannykh programm v massovoy shkole* [HUS programs and mass school: The experience of building educational and production plans based on HUS programs and the application of these programs in mass school]. Moscow, Rabotnik prosveshcheniya Publ., 1925. 295 p. (in Russian).
 40. Boguslavskiy M. V. *Razvitiye obshchego srednego obrazovaniya: problemy i resheniya (Iz istorii otechestvennoy pedagogiki 20-kh godov XX veka)* [Development of general secondary education: problems and solutions (From the history of Russian pedagogy of the 20s of the twentieth century)]. Ed. Z. I. Ravkina. Moscow, ITP i MIO RAO Publ., 1994. 182 p. (in Russian).
 41. Otchet o deyatelnosti pedagogicheskogo fakul'teta za 1921–1926 ot 15 marta 1926 g. [Report on the activities of the Pedagogical Faculty for 1921–1926 dated March 15, 1926]. *Gosudarstvennyy arkhiv Irkutskoy oblasti (GAIO)* [State Archive of the Irkutsk Region]. F. R-71. In. 1. C. 135. L. 49 (in Russian).
 42. Rubinshteyn M. M. *Problema uchitelya* [The teacher's problem]. Moscow, Leningrad, Moskovskoye aktsionernoye izdatel'skoye obshchestvo Publ., 1927. 175 p. (in Russian).
 43. Voytik P. D. K 50-letiyu sovetской shkoly v Novosibirskoy oblasti (Materialy dlya dokladov i besed) [To the 50th anniversary of the Soviet school in the Novosibirsk region (Materials for reports and conversations)]. *Gosudarstvennyy arkhiv Novosibirskoy oblasti (GANO)* [State Archive of the Novosibirsk Region]. F. R-15. In. 1. C. 153. L. 36–37 (in Russian).
 44. O sostoyanii seti shkol sotsvosa i razvitiye seti shkol pererostkov, v svyazi s vvedeniyem plana vseobshchego obucheniya [On the state of the social network of schools and the development of a network of overgrown schools, in connection with the introduction of the universal education plan]. *Tsentral'nyy dokumantatsii noveyshey istorii Tomskoy oblasti (CzDNI TO)* [Center for Documentation of the Recent History of the Tomsk Region]. F. 76. In. 1. C. 318. L. 36 (in Russian).

45. Postanovleniye CzK VKP(b) «O vseobshchem obyazatel'nom nachal'nom obuchenii» [Resolution of the Central Committee of the CPSU (b) "On universal compulsory primary education"]. *KPSS v rezolyutsiyakh i resheniyakh s"ezdov, konferentsiy i plenumov TsK (1898–1986). Tom 5. 1929–1932* [CPSU in resolutions and decisions of congresses, conferences and plenums of the Central Committee (1898–1986). Vol. 5. 1929–1932]. Moscow, Politizdat Publ., 1984. P. 186 (in Russian).
46. *Zakony o vuzakh i tekhnikumakh 1930–1938 gg.* [Laws on universities and technical schools 1930–1938]. URL: xn--e1aaejmenocxq.xn--p1ai (in Russian).
47. Postanovleniye SNK RSFSR po uluchsheniyu raboty pedagogicheskikh vysshikh uchebnykh zavedeniy i pedagogicheskikh tekhnikumov ot 26 oktyabrya 1929 g. [Resolution of the Council of People's Commissars of the RSFSR on improving the work of pedagogical higher educational institutions and pedagogical technical schools of October 26, 1929]. *Gosudarstvennyy arkhiv Irkutskoy oblasti (GAIO)* [State archive of the Irkutsk region]. F. R-71. In. 1. F. 339. L. 11 (in Russian).
48. *Biblioteka normativno-pravovykh aktov Soyuz Sovetskikh Sotsialisticheskikh Respublik. Postanovleniye SNK RSFSR ot 13.07.1931 N 752* [Library of legal acts of the Union of Soviet Socialist Republics. Resolution of the SNK of the RSFSR of 13.07.1931 N 752] (in Russian). URL: libussr.ru (accessed 15 December 2021)
49. Voytekhovskaya M. P., Kochurina S. A. *Tomskiy uchitel'skiy institut: vozvrashchennaya istoriya. 1902–1920 gody* [Tomsk Teachers' Institute: the returned history. 1902–1920]. Tomsk, TSPU Publ., 2002. 239 p. (in Russian).

Информация об авторах

Войтеховская М. П., доктор исторических наук, профессор, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).
E-mail: vojtehovskaja@mail.ru

Кочурина С. А., кандидат исторических наук, доцент, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).
E-mail: svpart@gmail.com

Information about the authors

Voytekhovskaya M. P., Doctor of Historical Sciences, Professor, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634041).
E-mail: vojtehovskaja@mail.ru

Kochurina S. A., Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634041).
E-mail: svpart@gmail.com

Статья поступила в редакцию 31.07.2022; принята к публикации 25.10.2022

The article was submitted 31.07.2022; accepted for publication 25.10.2022

ПСИХОЛОГИЯ

Научная статья

УДК 159.9

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-6-149-158>

СОВРЕМЕННОЕ РОДИТЕЛЬСТВО: ТРУДНОСТИ В ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Ольга Михайловна Вербианова¹, Екатерина Владимировна Улыбина²

^{1,2} Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, Красноярск, Россия

¹ verbianova@mail.ru

² fyodorova_90@inbox.ru

Аннотация

Для осуществления психолого-педагогической поддержки в воспитании и развитии детей раннего и дошкольного возраста были проанализированы запросы родителей в Центр консультативной помощи, которые затрагивали вопросы воспитания и развития ребенка без явных отклонений в развитии. В качестве эмпирического метода использовался контент-анализ обращений. Были выделены две условные группы запросов. В первую группу вошли обращения, где родители хотели получить совет о том, как правильно воспитывать (развивать) ребенка. Во вторую группу вошли обращения, где родители хотели «исправить» сложившиеся неприемлемые формы поведения, общения, деятельности ребенка. Результаты позволили выявить наиболее востребованные запросы, проанализировать трудности родителей в воспитании, соотнести эти трудности с возрастными периодами и особенностями развития детей. Было выявлено, что основная доля обращений обусловлена следующим: а) родители не имеют представлений о возрастных особенностях детей; б) родители используют неадекватные приемы воспитания, которые приводят к негативным последствиям. Анкетирование родителей позволило установить их желание повысить компетентность в вопросах семейного воспитания, определить предпочтительные формы консультирования, выявить дефицит представлений о возможностях и функциях центров психологического консультирования. Полученные сведения позволили сформировать рекомендательные меры по совершенствованию родительских компетенций посредством организации психолого-педагогического просвещения.

Ключевые слова: психологическое консультирование, родители, дети раннего и дошкольного возраста, родительская компетентность, трудности в воспитании детей, формы консультирования, психолого-педагогическое просвещение

Источник финансирования: Публикация подготовлена по результатам работ с использованием средств гранта Красноярского краевого фонда науки № 2022031008473 «Разработка и апробация информационно-методического портала как средства психолого-педагогического сопровождения современных родителей на основе диагностики их потребностей и затруднений».

Для цитирования: Вербианова О. М., Улыбина Е. В. Современное родительство: трудности в воспитании детей раннего и дошкольного возраста // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. Вып. 6 (46). С. 149–158. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-6-149-158>

PSYCHOLOGY

Original article

MODERN PARENTING: DIFFICULTIES IN EDUCATION OF EARLY AND PRESCHOOL CHILDREN

Olga M. Verbianova¹, Ekaterina V. Ulybina²

^{1,2} Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafyeva, Krasnoyarsk, Russian Federation

¹ verbianova@mail.ru

² fyodorova_90@inbox.ru

Abstract

In order to provide psychological and pedagogical support in the upbringing and development of children of early and preschool age, parents' requests to the Center for Counseling Assistance were analyzed, which touched upon the issues of upbringing and development of the child without obvious deviations in development. Content analysis of hits was used as an empirical method. 2 conditional groups of requests were identified. The first group included appeals where parents wanted to get advice on how to properly educate (develop) a child. The second group included appeals where parents wanted to «correct» the existing unacceptable forms of behavior, communication, and activities of the child. The results made it possible to identify the most popular requests, analyze the difficulties of parents in upbringing, correlate these difficulties with age periods and developmental characteristics of children. It was revealed that the main share of requests is due to: a) parents have no idea about the age characteristics of children, b) use inadequate upbringing methods that lead to negative consequences. Questioning of parents made it possible to establish their desire to increase their competence in matters of family education, to determine the preferred forms of counseling, to identify the lack of ideas about the capabilities and functions of psychological counseling centers. The information obtained made it possible to formulate recommendatory measures to improve parental competencies through the organization of psychological and pedagogical education.

Keywords: *psychological counseling, parents, children of early and preschool age, parental competence, difficulties upbringing of children's, forms of counseling, psychological and pedagogical education*

For citation: Verbianova O. M., Ulybina E. V. Modern parenting: difficulties in education of early and preschool children [Sovremennoye roditel'stvo: trudnosti v vospitanii detey rannego i doskol'nogo vozrasta]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 6 (46), pp. 149–158. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-6-149-158>

Одним из востребованных и современных направлений психологической помощи родителям в воспитании детей является повышение родительской компетентности, что подразумевает формирование у родителей необходимых знаний, эмоциональное принятие и уважение индивидуальности ребенка, обучение их навыкам общения с детьми, разрешение конфликтных ситуаций, улучшение стиля родительского поведения [1, 2]. Известно, что уровень компетентности родителей напрямую оказывает влияние на эффективность воспитательных мер по обеспечению гармоничного развития ребенка [3, с. 111].

Полноценное развитие и основы поведения ребенка формируются в период раннего и дошкольного возраста, когда роль семьи имеет особое значение. При этом семейное воспитание зачастую осуществляется стихийно, интуитивно и родителям явно не хватает психолого-педагогических компетенций для разрешения вопросов, обеспечивающих развитие ребенка [4]. Каждый родитель обладает определенным педагогическим опытом, приобретенным из своего детства, который далее

транслируется в воспитании собственных детей. Люди часто не осознают, рефлекторно копируют и воспроизводят модели воспитания родителей и прародителей [5, с. 107].

Следует признать, что современная жизнь вносит существенные коррективы в уклад семьи и ценностные ориентации взрослых. Развитие нового социально-экономического уклада «общества потребления» повлекло за собой возникновение материальных и этических трудностей в семьях [6]. Современная трансформация социальных отношений неизбежно приводит к существенным изменениям в системе семейных отношений, а также семейного воспитания, когда изменяются ценностные ориентиры и методы воспитания.

Очевидно, что сегодня «прародительские компетенции», которые интуитивно наследуют родители, в семейном воспитании не только не достаточны, не адекватны, но и зачастую не применимы к современным детям. Родители нуждаются в профессиональной помощи для осуществления полноценного воспитания детей. Современное состояние психолого-педагогической поддержки родителей имеет определенные, но весьма ограниченные возможности оказания помощи родителям в воспитании. Тем не менее даже «малыми силами», но при оптимальной организации возможно осуществление преемственности психолого-педагогических знаний в направлении воспитания и развития детей. Для этого необходимо выявить круг наиболее востребованных вопросов, которые сегодня определяют трудности, а также наиболее удобный формат оказания помощи как для родителей, так и для работников психологической службы.

С помощью контент-анализа было изучено содержание 345 обращений родителей, воспитывающих детей младенческого, раннего и дошкольного возраста, которые обратились в центр психологической службы Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. Следует пояснить, что из всех обращений родителей были исключены обращения, которые связаны с необходимостью осуществления помощи психиатрического характера и специальных видов помощи для детей с особыми возможностями развития или здоровья. Ресурсные возможности центра консультирования позволяли активно оказывать психолого-педагогическую поддержку родителям в дистанционном режиме. Осуществление консультативной помощи родителям не предполагало сбора дополнительных сведений относительно их возраста, состава семьи, образования, места проживания.

Кроме того, в детских садах города Красноярска было проведено анонимное анкетирование родителей (110 человек), воспитывающих детей дошкольного возраста, которые не обращались с запросами в центры психолого-педагогической помощи. В анкетировании были предусмотрены вопросы, которые позволяли выявить: а) степень осознания родителями значимости психологического консультирования; б) степень понимания сути и характера оказания консультативной помощи в вопросах воспитания или развития ребенка; в) наличие у родителей конкретных проблем в развитии и поведении ребенка; г) предпочитаемые формы и способы получения консультативной помощи.

Количественный анализ обращений по возрастным периодам детей показал, что 59 % обращений поступило от родителей, воспитывающих ребенка от 3 до 7 лет, 34 % обращений поступило от родителей, воспитывающих ребенка от 1 до 3 лет, и только 7 % обращений поступило от родителей, воспитывающих ребенка до 1 года.

Анализ содержания запросов родителей позволил условно выделить две группы обращений. В первой группе запросов родители хотели получить профессиональные советы по поводу эффективных приемов и методов воспитательных воздействий, адекватных способов развития ребенка с учетом его возрастных особенностей. В качестве примеров можно привести следующие обращения: какие игры следует использовать для развития ребенка двух лет? как правильно приучить ребенка к горшку? какие дополнительные занятия нужны для подготовки ребенка к школе? В целом такие обращения позволяли усилить родительские компетенции в вопросах воспитания и развития ребенка.

Вторая группа обращений характеризовалась тем, что родителей интересовали ответы на вопросы, где требовались пути решения уже сложившейся, очерченной проблемы в воспитании. Например: как отучить ребенка от гаджетов? что делать, когда ребенок не слушается? что делать, если ребенок сознательно манипулирует родителями посредством истерик?

Результаты качественного и количественного анализа по содержанию всех обращений, в соответствии с выделенными группами и возрастными периодами развития детей, отражены в табл. 1.

Таблица 1

*Распределение обращений родителей, воспитывающих
детей от 0 до 7 лет, в соответствии с возрастным периодом*

Возрастной период ребенка	Обращения, связанные с поиском адекватных способов развития и воспитания ребенка, %	Обращения, связанные с исправлением сложившихся социально неприемлемых форм поведения, общения, деятельности, %
Младенчество (0–1 год)	100	0
Ранний возраст (1–3 года)	66	34
Дошкольный возраст (3–7 лет)	55	45

Результаты свидетельствуют о следующем:

1. Высока доля родителей, которые хотят повысить родительскую компетентность и получить профессиональный совет по поводу эффективных приемов воспитания и развития ребенка в семье.
2. Доля запросов коррекционного характера возрастает от младшего к более старшему возрасту.

Далее по каждой группе обращений анализировалось содержание запросов родителей в соответствии с возрастными периодами. Результаты отражены в табл. 2, 3.

Таблица 2

*Результаты изучения содержания обращений родителей, связанных с поиском адекватных
способов развития и воспитания ребенка, в соответствии с возрастными периодами*

Содержание обращений	Количество обращений, %
Младенчество (0–1 год)	
Организация развивающей деятельности	57
Организации жизнедеятельности и режима дня ребенка	38
Эмоциональное состояние ребенка	5
Ранний возраст (1–3 года)	
Подготовка ребенка к детскому саду, успешное прохождение адаптации	35
Организация развивающей деятельности	19
Организации жизнедеятельности и режима дня ребенка	18
Обеспечение развития навыков практической деятельности	14
Обеспечение развития культурно-гигиенических навыков	10
Организация взаимодействия со взрослыми и сверстниками	4
Дошкольный возраст (3–7 лет)	
Подготовка ребенка к школе	25
Воспитание личностных качеств (усидчивости, самостоятельности, настойчивости и др.)	13
Общие вопросы воспитания (правила наказания ребенка, определение границ требовательности)	12
Развитие познавательных процессов	10
Воспитание определенных навыков, умений в деятельности и поведении	9
Взаимодействие со сверстниками	8
Организация и выбор дополнительного образования	8
Обеспечение жизнедеятельности ребенка	6
Организация бытового самообслуживания	6
Воспитание половой идентичности	3

Качественная характеристика по данной группе обращений позволяет выделить современные запросы родителей. Так, родители меньше сосредоточены на развитии интеллекта ребенка, а больше внимания уделяют развитию личности ребенка, его социальному взаимодействию. Практически во всех возрастных группах детей представлены запросы, отражающие поиск мер, обеспечивающих разностороннее развитие ребенка. В круге внимания родителей находится вопрос о формировании половой идентичности. Традиционными остаются обращения родителей за консультативной помощью в переходный период для ребенка. На начальных этапах возрастного развития велика доля обращений по поводу обеспечения жизнедеятельности ребенка, в более старшем возрасте доля таких запросов снижается, но интерес к этим вопросам сохраняется. Большинство обращений демонстрирует некомпетентность родителей по вопросам организации деятельности в определенном возрастном периоде, отсутствие знаний относительно возрастных особенностей детей.

Таблица 3

Результаты изучения содержания обращений родителей, связанных с исправлением сложившихся социально неприемлемых форм поведения, общения, деятельности, в соответствии с возрастными периодами

Содержание обращений	Количество обращений, %
Младенчество (0–1 год)	
Ранний возраст (1–3 года)	
Проблемы в поведении (истерии, капризы)	26
Трудности в адаптации к детскому саду	26
Трудности в организации жизнедеятельности	17
Привязанность к матери	14
Пристрастие к гаджетам, мультфильмам	10
Эмоциональные проявления (страхи, тревожность, агрессивность)	7
Дошкольный возраст (3–7 лет)	
Проблемы в поведении (истерии, капризы, упрямство, непослушание)	31
Пристрастие к гаджетам, мультфильмам	18
Проблемы волевого развития ребенка (отсутствие самостоятельности, усидчивости и др.)	12
Проблемы в организации жизнедеятельности (гигиена, сон, питание)	8
Отсутствие познавательной активности	8
Проблемы взаимоотношений со сверстниками	6
Эмоциональные проявления (страхи, тревожность, агрессивность)	5
Проблемы взаимоотношений между сиблингами	5
Проблемы в воспитании половой идентичности	4
Трудности в адаптации к детскому саду	3

Во второй группе обращений (исправление сложившихся социально неприемлемых форм поведения, общения, деятельности) запросы от родителей, воспитывающих детей младенческого возраста, отсутствовали.

В остальных возрастных группах велика доля обращений родителей в связи с проявлением истеричного поведения, причем доля проблем такого содержания возрастает по мере взросления ребенка. Традиционно родители сталкиваются с трудностями в период адаптации ребенка к детскому саду. К проблемным запросам, которые сместились с подросткового возраста на дошкольный, следует отнести пристрастие детей к гаджетам. Возможно, что отсюда вытекает и другой очень тревожный запрос: ребенок не хочет заниматься, ничем не интересуется, снижена познавательная активность.

Большинство запросов отражает протестный характер поведения ребенка, который связан с кризисом или последствиями кризиса. Формулировка и описание проблемных ситуаций свидетельствуют о том, что родители не осознают причин поведения ребенка, не имеют представления о воз-

растных кризисах, считают, что ребенок действует наперекор требованиям родителей, и не могут реагировать на поведение ребенка адекватными способами. Нередко звучит вопрос: «Как научиться не кричать на ребенка?».

Беседы во время консультирования показали, что родители в трудных ситуациях ищут легкие способы решения, не задумываясь о последствиях. В дальнейшем они замечают возникающие проблемы и обращаются за профессиональной помощью корректирующего характера.

К типичным обращениям родителей следует отнести: «Как отучить ребенка смотреть мультфильмы во время еды?». Общение с родителями по этому вопросу показало, что взрослые изначально были обеспокоены плохим аппетитом ребенка, что навело их на мысль использовать просмотр мультфильмов во время приема пищи. К тому же этот прием позволял сократить время приема пищи, так как ребенок изначально «очень медленно ел». Ситуация усугублялась тем, что пока ребенок смотрел фильм, родители сами кормили ребенка. Беседа во время консультирования обнаруживает ряд сопутствующих обстоятельств: родители не придерживаются режима в приеме пищи, не знают об особенностях пищеварения и правильного питания детей в дошкольном возрасте, не имеют представления об эстетике детского питания, не отмечают вкусовые предпочтения своего ребенка. Невозможно догадаться обо всех отрицательных последствиях таких необдуманных и педагогически пагубных приемов воспитания. В аналогичном фокусе родительских затруднений встречается запрос: «Что делать, если ребенок ничего не ест, кроме чипсов, попкорна, сладостей?».

Еще один типичный пример: «Как отучить ребенка от совместного сна с родителями?». Если ребенок часто просыпается среди ночи, то родители принимают «легкое решение» и укладывают ребенка вместе с собой. Нередко родители поступают так и без особых причин. Поначалу такое решение проблемы очень устраивает родителей и ребенка. Но при этом родители не осознают последствия этого решения, не пытаются разобраться, с чем связан плохой сон ребенка, не пытаются найти приемы, которые могли бы укрепить сон ребенка, оптимизировать процесс засыпания. В дальнейшем приучение ребенка к отдельному сну приводит к возникновению протестных проявлений в поведении ребенка, манипулятивных истерик, может привести к нарушению супружеских отношений на почве разногласий по данному вопросу.

По сути, примеры показывают, что родители при возникновении затруднений в вопросах воспитания ищут простые решения, которые прежде всего экономят время, не пытаются разобраться в причинах, трудно осознают необходимость изменить характер отношений с ребенком, а тем более изменить себя. Часто в запросах звучит: как можно ребенка заставить заниматься? как отучить ребенка от плаксивости? Отец ребенка 4 лет задает вопрос: «Почему у ребенка нет воли? Что нужно сделать?». Родители не проявляют понимания, терпения и спокойствия, подгоняют ребенка под свой жизненный ритм, динамику и образ мыслей, не учитывают возрастных и индивидуальных особенностей.

Анкетирование родителей показало, что 100 % респондентов осознают значимость и необходимость консультационной помощи для родителей. Интересно, что 68 % родителей связывают это с тем, что «дети стали другие», «детей стало трудно воспитывать» и тем самым родители не признают своего участия в происходящих изменениях.

Родители отвечают в анкете, что для них предпочтительной является форма личного взаимодействия с психологом. Тем не менее когда родители отвечали на вопрос: «Готовы ли вы сегодня пообщаться лично с психологом для получения консультативной помощи?», то чаще всего отвечали отказом. Возникло предположение, что при ответе на вопрос о предпочитаемых формах консультирования родители исходили из теоретической оценки оптимальности и эффективности оказания консультационной помощи, а не с практической точки зрения, применимой по отношению к себе. Дальнейшие ответы родителей указывают, что у них есть конкретные вопросы к психологу, они обозначают их в анкете и хотели бы получить ответ на свой запрос посредством видеосвязи, элек-

тронной почты или сообщения в мессенджерах и указывают e-mail или телефон. Это свидетельствует о том, что более удобной формой получения консультационной помощи для населения, проживающего в крупном городе, является дистанционная форма. Данный вывод подтверждается высокой активностью родителей с помощью дистанционных обращений в центр консультирования.

В анкете родители указали, что они не имеют информации относительно наличия и дислокации центров психологической помощи по месту проживания, но хотели бы, чтобы психолог был в штате образовательного учреждения. Анализ ответов показал, что население слабо информировано о деятельности центров консультирования. Так, родители считают, что психологическая помощь оказывается только при наличии существенных психических и психологических проблем в развитии ребенка (86 %), только на платной основе или по направлению (54 %). Часть родителей считают (83 %), что к психологу следует обращаться только при наличии серьезных проблем. При наличии частных вопросов в воспитании ребенка они обращаются за советом к друзьям, которые уже имеют детей (68 %), своим родителям (19 %), интернет-источникам (13 %).

Общение в режиме консультации показало, что родители подходят к воспитанию как к отдельной ситуации, отдельной мере, не осознавая системности и систематичности этого процесса. Взрослые ищут быстрое решение в конкретной ситуации с ребенком, не прогнозируя последствий, а далее ищут такой же быстрый способ решения возникшей проблемы. Именно такое понимание приводит к типичным и повторяющимся ошибкам современных родителей, когда трудности в воспитании ребенка возникают на основе отсутствия психолого-педагогических знаний.

Таким образом, анализ запросов позволяет сделать следующие выводы:

1. Большинство родителей демонстрируют желание и активность в повышении родительской компетентности. Считают важным иметь возможность получения профессиональной консультации по частным вопросам: а) в дистанционном формате или б) посредством обращения к психологу в образовательном учреждении, которое посещает ребенок.

2. Внимание родителей сосредоточено на негативных поведенческих проявлениях ребенка: истерики, привязанность к гаджетам. Здесь необходимо отметить, что по большей части сами родители являются источником сложившихся проблем в силу выбора неверных методов и приемов воспитания.

3. Традиционными запросами родителей являются вопросы организации жизнедеятельности ребенка и его воспитания в переходные периоды, обеспечение адаптации к детскому саду, школе.

4. Современные родители хотели бы получить профессиональные советы по следующим вопросам воспитания и развития детей: воспитание личностных качеств ребенка, востребованных в современном мире (лидерство, инициатива, самостоятельность, коммуникативность), воспитание волевых качеств (усидчивость, самостоятельность), приемы и методы осуществления эффективного развития и воспитания ребенка, правильная организация жизни и деятельности ребенка.

5. Родители не осознают систематичности процесса воспитания, не имеют необходимых знаний относительно особенностей развития детей раннего и дошкольного возраста.

Перечисленные факты указывают на необходимость усиления просветительской работы с родителями. Значимость и необходимость просвещения родителей подчеркиваются в ряде современных публикаций [7, 8]. Более того, представители профессионального сообщества считают, что следует вводить «всеобуч» для молодежи по вопросам семьи и воспитания [9, с. 38]. К сожалению, практика психологической поддержки широко распространяется на замещающих родителей, которые хотели бы воспитывать приемного ребенка [10], но слабо касается молодых родителей, не имеющих опыта, которые воспитывают собственного ребенка самостоятельно.

В удовлетворении данной потребности хорошим подспорьем могут стать дистанционные формы консультирования (вебинары, лекции, мастер-классы и т. д.). Следует подчеркнуть, что в научных публикациях представлены факты, доказывающие эффективность дистанционных форм консуль-

тирования при оказании ранней помощи родителям в работе с детьми, имеющими особые возможности развития [11]. В части случаев дистанционное взаимодействие более удобно родителям, так как в домашней обстановке сохраняется чувство эмоционального комфорта, чувство приватности общения, данная форма позволяет экономить время. Использование функционала социальных сетей поможет специалистам в более доступной форме осуществлять пропедевтику психолого-педагогических знаний. Основная трудность здесь лежит в плоскости информирования родителей. Возможно, что в образовательных учреждениях родителям следует вручить памятку с указанием российских, муниципальных профессиональных сайтов, которые осуществляют просвещение и консультирование родителей. Необходимо усилить информирование родителей в отношении наличия центров и способов получения консультативной помощи на региональном и муниципальном уровнях.

Вполне уместно распространение традиционной печатной продукции (постеров, буклетов, брошюр, плакатов) в организациях, связанных с детством и материнством (поликлиниках и родильных домах, образовательных организациях, центрах досуга). В изданиях такого рода можно раскрыть особенности возрастного развития, педагогически верные решения типичных жизненных ситуаций в воспитании ребенка. Краткие печатные издания очень удобны для чтения в транспорте, на прогулке с ребенком, в ситуациях ожидания очереди в поликлинике.

Родители указывают, что наиболее комфортным для них является получение консультаций по вопросам воспитания ребенка в условиях образовательного учреждения. Педагогам следует активизировать просветительскую деятельность с родителями. Так, в литературе представлен материал, который раскрывает возможность повышения компетенций родителей и педагогов дошкольной организации на основе новых форм сотрудничества [12].

При организации просветительской деятельности следует учитывать актуальные затруднения родителей в вопросах воспитания, необходимость системного подхода к содержанию данного направления работы. Психологическое просвещение снимет ряд трудностей в решении типичных вопросов семейного воспитания, снизит нагрузку консультационных центров по оказанию психологической поддержки семьи. И главное: просветительская деятельность поможет преодолеть отсутствие общественно признаваемой нормы обращения за помощью к психологу.

Список источников

1. Грибанова Д. Я., Минина А. А. Компоненты родительской компетентности по отношению к детям раннего и дошкольного возрастов // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2018. № 4 (35). С. 52–57. URL: <https://www.vektornaukipedagogika.ru/jour/article/view/146/124> (дата обращения: 23.10.2022).
2. Grk M., Čokorilo R. Pedagogical competence and pedagogical education of parents // Practice and Theory in Systems of Education. 2012. Vol. 7, № 3. P. 319–332.
3. Коваленко Т. В. Родительская компетенция как фактор современного содержания образования // Современные исследования социальных проблем. Modern Research of Social Problems. 2015. № 4 (48). С. 102–113. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/roditelskaya-kompetentsiya-kak-faktor-sovremennogo-soderzhaniya-obrazovaniya/viewer> (дата обращения: 18.06.2022).
4. Вербианова О. М. К вопросу о воспитании ребенка в молодой семье // Психолого-педагогические и социальные условия развития и воспитания ребенка. Красноярск, 2016. С. 16–24. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_26052818_14487588.pdf (дата обращения: 18.06.2022).
5. Колесов В. И. Роль семьи и семейного воспитания в современном социуме // Инновационные научные исследования. 2022. № 3-1(17). С. 103–109. URL: <https://zenodo.org/record/6613188#.Yr64jqhBzIU> (дата обращения: 18.06.2022).
6. Луценко Э. М. Проблемы и противоречия института родительства в российском обществе // Научные ведомости. Серия: Философия. Социология. Право. 2016. № 3. С. 174–176. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-i-protivorechiya-instituta-roditelstva-v-rossiyskom-obschestve/viewer> (дата обращения: 18.06.2022).

7. Гумерова Р. Р. Педагогическое просвещение родителей посредством нетрадиционных форм работы ДОУ с семьей // *Novaum.ru*. 2020. № 23. С. 92–96. URL: <http://novaum.ru/public/p1668> (дата обращения: 18.06.2022).
8. Ларина И. П. Основные направления психолого-педагогического просвещения родителей по профилактике нарушений развития детей раннего возраста // *Проблемы современного педагогического образования*: сб. науч. тр. Ялта: РИО ГПА, 2020. Вып. 66, ч. 4. С. 151–154. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskoe-prosveshchenie-roditeley-po-profilaktike-narusheniy-v-razvitii-detey-rannego-vozrasta/viewer> (дата обращения: 18.06.2022).
9. Капнина Г. И. Трансформации в восприятии функций семьи в постиндустриальном обществе // *Перспективы науки и образования*. 2016. 2 (20). С. 34–38. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/transformatsii-v-vozpriyatii-funktsiy-semi-v-postindustrialnom-obschestve> (дата обращения: 18.06.2022).
10. Казьмин А. М., Словохотова О. В. Дистанционное консультирование родителей в ранней помощи: компетентностный подход // *Клиническая и специальная психология*. 2019. Т. 8, № 2. С. 159–184. URL: https://psyjournals.ru/files/107553/Kazmin_et_al.pdf (дата обращения: 23.10.2022).
11. Колмогорова Л. С. Формирование основ психологической культуры супругов в процессе подготовки к замещающему родительству // *Вестник Новосибирского гос. пед. ун-та*. 2015. № 6 (28). С. 131–139. URL: <http://sciforedu.ru/system/files/articles/pdf/20kolmogorova6-15.pdf> (дата обращения: 23.10.2022).
12. Веретенникова В. Б., Шихова О. Ф., Шихов Ю. А. Технология развития базовых компетенций педагогов и родителей дошкольников // *Образование и наука*. 2019. Т. 21, № 9. С. 154–185. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_41367678_79556863.pdf (дата обращения: 23.10.2022).

References

1. Griбанова D. Ya., Minina A. A. Komponenty roditel'skoy kompetentnosti po otnosheniyu k detyam rannego i doshkol'nogo vozrastov [Components of parental competence in relation to children of early and preschool age]. *Vektor nauki TGU. Seriya: Pedagogika, psikhologiya – Science Vector of Togliatti State University. Series: Pedagogy, Psychology*, 2018, no. 4 (35), pp. 52–57 (in Russian). URL: <https://www.vektornaukipedagogika.ru/jour/article/view/146/124> (accessed 23 October 2022).
2. Grk M., Čokorilo R. Pedagogical competence and pedagogical education of parents. *Practice and Theory in Systems of Education*, 2012, vol. 7, no. 3, pp. 319–332.
3. Kovalenko T. V. Roditel'skaya kompetentsiya kak faktor sovremennogo soderzhaniya obrazovaniya [Parental competence as a factor of modern content of education]. *Sovremennyye issledovaniya sotsial'nykh problem (elektronnyy nauchnyy zhurnal). Modern Research of Social Problems*, 2015, no. 4 (48), pp. 102–113 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/roditelskaya-kompetentsiya-kak-faktor-sovremennogo-soderzhaniya-obrazovaniya/viewer> (accessed 18 June 2022).
4. Verbianova O. M. K voprosu o vospitanii rebenka v molodoy sem'ye [On the issue of raising a child in a young family]. *Psikhologo-pedagogicheskiye i sotsial'nyye usloviya razvitiya i vospitaniya rebenka* [Psychological, pedagogical and social conditions for the development and upbringing of the child]. Krasnoyarsk, 2016. Pp. 16–24 (in Russian). URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_26052818_14487588.pdf (accessed 18 June 2022).
5. Kolesov V. I. Rol' sem'i i semeynogo vospitaniya v sovremennom sotsiume [The role of the family and family education in modern society]. *Innovatsionnyye nauchnyye issledovaniya*, 2022, no. 3-1 (17), pp. 103–109 (in Russian). URL: <https://zenodo.org/record/6613188#.Yr64jqhBziU> (accessed 18 June 2022).
6. Lushchenko E. M. Problemy i protivorechiya instituta roditel'stva v rossiyskom obshchestve [Problems and contradictions of the parent institute in the Russian society]. *Nauchnyye vedomosti. Seriya: Filosofiya. Sotsiologiya. Pravo – NOMOTHETIKA: Philosophy. Sociology. Law*, 2016, no. 3, pp. 174–176 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-i-protivorechiya-instituta-roditelstva-v-rossiyskom-obschestve/viewer> (accessed 18 June 2022).
7. Gumerova R. R. Pedagogicheskoye prosveshcheniye roditeley posredstvom netraditsionnykh form raboty DOU s sem'yey [Pedagogical education of parents through non-traditional forms of work of preschool educational institutions with the family]. *Novaum.ru*. 2020, no. 23, pp. 92–96 (in Russian). URL: <http://novaum.ru/public/p1668> (accessed 18 June 2022).
8. Larina I. P. Osnovnyye napravleniya psikhologo-pedagogicheskogo prosveshcheniya roditeley po profilaktike narusheniy razvitiya detey rannego vozrasta [The main directions of psychological and pedagogical education of parents on the prevention of developmental disorders in children of early age]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. Sbornik nauchnykh trudov. Vypusk 66. Chast' 4* [Problems of modern teacher

- education: a collection of scientific papers. Vol. 66. Part 4]. Yalta, RIO GPA Publ., 2020. Pp. 151–154 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskoe-prosvetshenie-roditeley-po-profilaktike-narusheniy-v-razvitiy-detey-rannego-vozrasta/viewer> (accessed 18 June 2022).
9. Kapnina G. I. Transformatsii v vospriyatii funktsiy sem'i v postindustrial'nom obshchestve [Transformations in the perception of family functions in post-industrial society]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya. Mezhdunarodnyy elektronnyy nauchnyy zhurnal – Perspective of Science and Education. International Scientific Electronic Journal*, 2016, no. 2 (20), pp. 2307–2334 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/transformatsii-v-vospriyatii-funktsiy-semi-v-postindustrialnom-obshchestve> (accessed 18 June 2022).
10. Kaz'min A. M., Slovkhotova O. V. Distantionnoye konsul'tirovaniye roditeley v ranney pomoshchi: kompetentnostnyy podkhod [Remote counseling of parents in early intervention: a competency-based approach]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya – Clinical Psychology and Special Education*, 2019, vol. 8, no. 2, pp. 159–184 (in Russian). URL: https://psyjournals.ru/files/107553/Kazmin_et_al.pdf (accessed 23 October 2022).
11. Kolmogorova L. S. Formirovaniye osnov psikhologicheskoy kul'tury suprugov v protsesse podgotovki k zameshchayushchemu roditel'stvu [Formation of the foundations of the psychological culture of spouses in the process of preparing for foster parenthood]. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2015, no. 6 (28), pp. 131–139 (in Russian). URL: <http://sciforedu.ru/system/files/articles/pdf/20kolmogorova6-15.pdf> (accessed 23 October 2022).
12. Veretennikova V. B., Shikhova O. F., Shikhov Yu. A. Tekhnologiya razvitiya bazovykh kompetentsiy pedagogov i roditeley doshkol'nikov [Technology for the development of basic competencies of teachers and parents of preschoolers]. *Obrazovaniye i nauka – Education and Science*, 2019, vol. 21, no. 9, pp. 154–185 (in Russian). URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_41367678_79556863.pdf (accessed 23 October 2022).

Информация об авторах

Вербианова О. М., кандидат биологических наук, доцент, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева (ул. Дубенского, 8, Красноярск, Россия, 660032).

E-mail: verbianova@mail.ru

Улыбина Е. В., старший преподаватель, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева (ул. Дубенского, 8, Красноярск, Россия, 660032).

E-mail: fyodorova_90@inbox.ru

Information about the authors

Verbianova O. M., Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafyeva (ul. Ada Lebedeva, 89, Krasnoyarsk, Russian Federation, 660049).

E-mail: verbianova@mail.ru

Ulybina E. V., Senior Lecturer, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafyeva (ul. Ada Lebedeva, 89, Krasnoyarsk, Russian Federation, 660049).

E-mail: fyodorova_90@inbox.ru

Статья поступила в редакцию 05.07.2022; принята к публикации 25.10.2022

The article was submitted 05.07.2022; accepted for publication 25.10.2022

Научная статья

УДК 37.013.77

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-6-159-167>

ЕДИНСТВО ЛИЧНОЙ КУЛЬТУРЫ СУБЪЕКТА ПОЗНАНИЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РЕЧЕВОГО ПОСТУПКА В СТАНОВЛЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ

Наталья Владимировна Жукова¹, Татьяна Станиславовна Вершинина²

^{1, 2} Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уральский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации, Екатеринбург, Россия

¹ nataly-n.tagil@mail.ru

² wtatiana@mail.ru

Аннотация

Формирование профессиональной речевой культуры связано с различными сторонами деятельности субъекта познания, отражает его личностные свойства и выражается в речевом поступке. Актуальность данной работы обусловлена тем, что в условиях происходящих преобразований становятся необходимыми пересмотр и переоценка представлений о профессиональной культуре и осмысление закономерностей становления профессиональной речевой культуры субъекта познания и условий ее формирования. Цель – сформулировать принципы становления профессиональной речевой культуры, обусловленные единством личной культуры субъекта познания и профессионального речевого поступка. На основе теоретико-методологического анализа выводится содержание понятия «профессиональная речевая культура» субъекта познания, описывается ее связь с внешними контекстами образовательной деятельности, оказывающими влияние на формирование внутреннего контекста субъекта познания, анализируется речевой поступок как единица деятельности и его обусловленность теоретическими контекстами, оказывающими влияние на динамику изменения субъекта познания по мере присвоения им профессиональной культуры, развития и проявления его личной культуры, образующих профессиональную речевую культуру, репрезентированную в речевом поступке. Практическая значимость данной работы состоит в раскрытии единства личной культуры субъекта познания и профессионального речевого поступка и формулировании принципов становления профессиональной речевой культуры субъекта познания.

Ключевые слова: профессиональная речевая культура, профессиональный речевой поступок, субъект познания, контекстное образование, личная культура субъекта познания, внутренний кросс-культурный контекст

Для цитирования: Жукова Н. В., Вершинина Т. С. Единство личной культуры субъекта познания и профессионального речевого поступка в становлении профессиональной речевой культуры // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. Вып. 6 (46). С. 159–167. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-6-159-167>

Original article

THE UNITY OF THE PERSONAL CULTURE OF THE SUBJECT OF KNOWLEDGE AND A PROFESSIONAL SPEECH ACT IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL SPEECH CULTURE

Natalya V. Zhukova¹, Tatyana S. Vershinina²

^{1, 2} Federal State Budget Educational Institution of Higher Education “Ural State Medical University” of the Ministry of Health of the Russian Federation, Ekaterinburg, Russian Federation

¹ nataly-n.tagil@mail.ru

² wtatiana@mail.ru

© Н. В. Жукова, Т. С. Вершинина, 2022

Abstract

The formation of professional speech culture is associated with various aspects of the activity of the person in the process of cognition, reflects his personal properties and is reflected in the speech act. The relevance is due to the fact that under the conditions of ongoing transformations, it becomes necessary to revise and reassess the ideas about professional culture and comprehend the patterns of formation of the professional speech culture of the person in the process of cognition and the conditions for its formation. *The purpose* of the article is to formulate the principles of the formation of professional speech culture, due to the unity of the personal culture of the person in the process of cognition and the professional speech act. On the basis of theoretical and methodological analysis, the content of the concept of "professional speech culture" of the person in the process of cognition is derived, its connection with the external contexts of educational activity that influence the formation of the internal context of the person in the process of cognition is described; a speech act is analyzed as a unit of activity and its conditionality by theoretical contexts that influence the dynamics of change in the person in the process of cognition as they acquire a professional culture and develop and manifest their personal culture, forming a professional speech culture represented in a speech act. *The practical significance* of the article lies in revealing the unity of the personal culture of the person in the process of cognition and the professional speech act and formulating the principles for the formation of the professional speech culture of the person in the process of cognition.

Keywords: *professional speech culture, professional speech act, person in the process of cognition, contextual education, personal culture of the subject of cognition, internal cross-cultural context*

For citation: Zhukova N. V., Vershinina T. S. The unity of the personal culture of the subject of knowledge and a professional speech act in the formation of a professional speech culture [Edinstvo lichnoy kul'tury sub'yekta poznaniya i professional'nogo rechevogo postupka v stanovlenii professional'noy rechevoy kul'tury]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 6 (46), pp. 159–167. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-6-159-167>

В современных условиях возникают новые вызовы профессиональным группам и сообществам, трансформируются культурные смыслы профессионализма и его социальные и психологические параметры.

В соответствии с концепцией контекстного образования А. А. Вербицкого действие, совершенное в «социальной ситуации развития» (по Л. С. Выготскому) и, таким образом, наполненное социальным компонентом, превращается в поступок. Будучи особым действием, он социально нормирован, направлен на другого и предполагает морально-нравственный отклик. В совместной деятельности субъекты образовательного процесса включены не только в предметно-технологические аспекты ситуации, но и морально-нравственные отношения в данной ситуации, поэтому поступок наделен качествами предметности и социальности [1].

Присвоение профессиональной речевой культуры происходит в тесной связи с развитием личной культуры субъекта познания. Профессиональная речевая культура может быть представлена как смыслообразующий контекст в становлении субъекта познания в профессиональной деятельности. Профессиональная речевая культура и профессиональный речевой поступок реципрокно детерминированы; профессиональный речевой поступок выступает основой и следствием – «действие и результат действия» (по И. В. Пешкову [2]) профессиональной речевой культуры. Поступок становится основой деятельности [3], которая содержит в себе возможности обучения и воспитания. С поступка начинается личность [4]. В концепции контекстного образования А. А. Вербицкого, описывающей развитие субъекта познания под влиянием внешних и внутреннего контекстов образования в единстве со средой, обосновывается рождение личной культуры человека в процессе усвоения различных смысложизненных контекстов, диалогичность речевого поступка как социального действия [5].

Формирование профессиональной речевой культуры представляет собой сложный многогранный процесс, связанный с различными сторонами деятельности субъекта познания, отражается в речевом поступке.

Цель данной статьи – сформулировать принципы становления профессиональной речевой культуры, обусловленные единством личной культуры субъекта познания и профессионального речевого поступка.

На сегодняшний день понятия «профессиональная речевая культура» и «речевая профессиональная культура» рассматриваются как синонимы, через них описываются требования к речи специалиста, профессионала с позиций культуры речи [6], особенностей речевого поведения с позиций разносторонних характеристик речевого поведения (коммуникативные качества речи, вербальные, невербальные, паралингвистические характеристики) [7]; в зарубежных работах данное явление рассматривается в контексте профессионального развития, внимание ему уделяется в редких случаях – либо с позиций культуры речи [8, 9], либо с позиций теории речевых кодов в межкультурной коммуникации для говорящих на неродном языке или при обсуждении подходов к формированию коммуникативных способностей специалистов [10]. В связи с вышесказанным понятие «профессиональная речевая культура» должно рассматриваться не только в лингвистическом аспекте (как речевая профессиональная культура), куда априори включаются взаимосвязанные разнообразные качества культурной речи на основе владения субъектом познания всем спектром системы языка.

Теоретико-методологический анализ работ, посвященных различным подходам к исследованию вопросов профессионального становления субъекта познания, позволяет заключить, что становление профессиональной речевой культуры (не речевой профессиональной культуры) требует специального изучения как один из ведущих факторов профессионального развития субъекта познания.

По мере созидания образа мира в самом себе человек через активное полагание себя в мире разных культур (социальной, интеллектуальной, духовной, профессиональной (предметно-технологической)) полагает «себя с самого начала субъектного в разных жизненных, национально-культурных, образовательных, профессиональных и иных контекстах» [5, с. 32] и таким образом формируется как «полноценный субъект деятельности, способный к целеполаганию и целереализации в жизненных, образовательных и будущих профессиональных ситуациях» [5, с. 31–32]. «Каждое психическое явление существует всегда в контексте других явлений как в синхронном, так и в диахронном аспектах, и каждое последующее состояние психики как целого определяется этими контекстами» [11, с. 9]. Субъект познания «погружен» одновременно в пять внешних социокультурных контекстов, детерминированных мировой образовательной средой, образовательной средой страны, образовательной средой семьи, средой коммуникативной и информационной культуры и собственно образовательной средой [12].

В процессе профессионализации субъект познания осваивает новые социальные роли, актуализирует потребность в самореализации, осмысливает значимость общения на уровнях межличностного и группового взаимодействия и на уровне культурно-исторической значимости, что связано с общественным признанием [13]. Интеграция субъекта познания в профессиональную деятельность обеспечивает включение в культуру профессионального сообщества, приобщение к его культурным ценностям, присвоение внутренне содержащихся и внешне проявляющихся норм, определяющих поведение личности в профессиональной общности [14, с. 17]. Вследствие этого совершенствуются качества, наделенные социальной, профессиональной и личностной значимостью, «через внутренний, личностный контекст преломляется любая новая для человека информация... усваивается на уровне личностных смыслов, собственно знаний» [15, с. 17–18], формируется особое мироощущение, осмысливаются требования профессии, «выстраивается» профессиональное самосознание, объединяющее мотивационно-ценностный, когнитивный, эмоционально-оценочный, операционально-деятельностный компоненты [16]. Поведение человека претерпевает изменения под влиянием других людей, в процессе профессионализации субъект познания усваивает ведущие соци-

альные роли, обусловленные возрастом и степенью включенности в профессиональную деятельность, «определяющие социальную биографию человека» [4]; происходит изменение представлений о себе.

Соотнести получаемые знания и навыки с будущей деятельностью [17] в совокупности с ценностями, нормами и образцами профессиональных достижений через традиции и язык позволяют признанные профессиональной группой профессиональные роли на основе разделения труда (профессиональные функции), сохраняющие ее идентичность на протяжении длительного времени и преемственность [18].

Профессиональная речевая культура является системным компонентом внутреннего кросс-культурного контекста субъекта познания, куда интегрированы следующие компоненты: профессиональная языковая личность, представленная образом-Я (Я-концепция и профессиональный образ Я), профессиональная картина мира, профессиональная культура. Внутренний кросс-культурный контекст как многоуровневая интегральная целостность складывается в результате погружения субъекта познания во внешние социокультурные контексты образования [5, с. 75]; «все контексты пронизаны влиянием ценностей общечеловеческой, этнической, национальной, коммуникативной культур» [5, с. 76].

Профессиональная культура, как и культура в широком смысле – общие модели мышления, чувств и действий – это всегда коллективное явление, которое способствует устойчивому развитию членов профессионального сообщества [19]. Профессиональная культура субъекта деятельности соединяет социальный и предметный контекст деятельности; *морально-нравственное содержание* предстоящей жизни и профессиональной деятельности субъекта познания обнаруживается в особом складе профессионального сознания, профессионального мышления, в способности предвидения результатов своей деятельности и перспектив своего развития.

Профессиональная языковая личность как самоорганизующийся элемент системы внутреннего кросс-культурного контекста обладает очень важным качеством – это личностная и профессиональная идентичности, что обуславливает преемственность ролей, ценностей, норм через образцы профессиональной речевой культуры, традиции, социальные технологии, отраженные в речевом поступке.

Под влиянием внешних контекстов формируется имеющая сложную структуру языковая картина мира (образ мира [20], модель мира [21]) субъекта познания, она отражается в индивидуальном сознании средствами языка. Виды деятельности, в которые включен субъект познания, разнообразие коммуникативного взаимодействия и коммуникативных ситуаций определяют формирование профессиональной языковой личности. Данное понятие наиболее полно раскрыто, на наш взгляд, в концепции С. В. Мыскина, поскольку охватывает психологический, деятельностный, социальный и лингвистический планы языковой личности, подчеркивает ее включенность в профессиональную деятельность, включает созидание «образа профессионального мира субъекта, характеризующего отнесенность его к отдельной профессиональной группе», наличие «побудительных факторов, обуславливающих пристрастность языкового профессионального сознания субъекта в отражении объективного мира труда в соответствии с личностными смыслами» [22, с. 156].

Координирующим началом между профессиональной реальностью и профессиональной языковой личностью выступает профессиональная картина мира, формируемая в несколько этапов, – порождение профессионального образа мира, построение собственных конструкторов, которые, в свою очередь, обеспечивают восприятие, понимание (конструирование) окружающей действительности, антиципацию и оценку события [23, с. 16]. Профессиональный образ мира наделен субъектностью [1], сопряжен с другими видами деятельности, обусловлен ценностно-смысловыми координатами и личностными смыслами субъекта познания и деятельности, вследствие чего распадается в сознании человека на отдельные фрагменты. В соответствии с концепцией контекстного образо-

вания профессиональный образ мира вплетен в «канву профессиональной деятельности» [5, с. 33], «обусловлен отражением значимости тех процессов, которые развиваются в данное культурно-историческое время конкретного общества» [12, с. 152].

По мере изменения бытия субъекта познания происходит развитие личной культуры субъекта «от культурной и социальной идентичности в направлении возможного проявления в виде гражданской идентичности и интеллигентности» [12, с. 153]. Личная культура человека, которую он создает внутри себя, формируется в процессе познания и преобразования человеком сложного и многогранного объективного мира. «Этот процесс всегда связан с работой сознания, деятельности и духа» [12, с. 146].

Профессиональная речевая культура как внутренний контекст субъекта познания трансформируется в ходе развития субъекта познания; каждому ее уровню соответствует уровень развития личной культуры. Я-концепция, включающая собственную культурную, социальную, профессиональную идентичность, репрезентирует на разных этапах профессионального становления особенности речевого поведения, социального взаимодействия, что свидетельствует о сформированном на данном уровне личной культуры и профессиональной речевой культуры, выражается в лексико-семантических и морфосинтаксических паттернах.

Профессиональная речевая культура проявляется в речевом поступке субъекта познания, отражает его личную культуру. Содержание и уровни профессиональной речевой культуры формируются под влиянием и в тесной взаимосвязи таких взаимообусловленных и обоюдopoждающих системных образований, как профессиональная культура, профессиональная картина мира (обуславливающая образ мира субъекта познания), профессиональный образ мира, профессиональная языковая картина мира, профессиональная языковая личность.

Таким образом, можно выделить следующие принципы становления профессиональной речевой культуры:

1. Внешними контекстами становления профессиональной речевой культуры выступают пять социокультурных контекстов образования: образовательное пространство семьи, собственно образовательное пространство, пространство информационной и коммуникативной культуры, образовательное пространство страны, мировое образовательное пространство.

2. Внутренний контекст профессиональной речевой культуры является одним из контекстов внутреннего контекста субъекта познания. «Внутренний контекст субъекта познания составляет кросс-культурный контекст, под которым мы понимаем сложившийся на данный момент в психике человека образ мира, мироощущение субъекта как результат взаимодействия и взаимовлияния разных культур (общечеловеческой, этнической, национальной, коммуникативной, профессиональной, информационной и т. п.), определяющий для него значение и смысл восприятия, понимания и преобразования конкретной ситуации как целого и ее компонентов» [6, с. 146]. Внутренний контекст профессиональной речевой культуры состоит из следующих компонентов, генетически связанных между собой: профессиональная культура, профессиональная картина мира, профессиональный образ мира, профессиональная языковая личность.

3. Ядром развития профессиональной речевой культуры является профессиональная языковая личность, обусловленная развитием образа Я (Я-концепции личности и профессионального образа Я).

4. Личная культура человека формируется в процессе познания – окружающий мир во всей своей сложности и многогранности отражается в культуре, которую человек создает внутри себя.

5. Личная культура обучающегося, обусловленная влиянием кросс-культурного контекста, может быть проявлена на следующих уровнях, генетически сменяющих друг друга: I уровень – уровень культурной и социальной идентичности; II уровень – уровень социокультурной компетентности; III уровень – уровень духовности личности; IV уровень – уровень гражданской идентичности; V уровень – уровень интеллигентности [12].

6. Ведущие социальные роли, обусловленные возрастом, носителем которых является субъект познания в процессе профессионализации, могут быть условно соотнесены с внешними контекстами: на уровне внешнего образовательного контекста семьи – это приспособляющийся человек (познающий мир людей, мир профессий в контексте взаимодействия в обыденной жизни); на уровне собственно образовательного пространства – это позиция обучающегося на разных ступенях образования и познания; на уровне коммуникативной и информационной культуры – это пользователь информации из разных источников получения знания о мире социальных, культурных, предметных отношений; на уровне образовательного пространства страны – это гражданская позиция человека на основе знаний, ценностей и жизненного опыта человека; на уровне мирового образовательного пространства (пятый внешний контекст) – это человек, который в своей жизни и деятельности интегрирует все контексты профессиональной деятельности: предметный, социальный и морально-нравственный, это профессионал.

7. Личная культура человека и профессиональный речевой поступок составляют единство. Первому уровню личной культуры (уровень «культурной и социальной идентичности») соответствует уровень проявления речевого поступка – это «культура речи», когда человек на уровне внешнего образовательного контекста семьи выполняет ведущую социальную роль как субъект познания – роль приспособляющегося человека (познающего мир людей, мир профессий в контексте взаимодействия в обыденной жизни); второй уровень – уровень «социокультурной компетентности» соответствует второму уровню проявления речевого поступка, который реализуется в формировании способности соединять предметный и социальный контексты профессиональной деятельности, выполняя ведущую социальную роль в собственно образовательном пространстве (второй внешний контекст образования); третий уровень личной культуры – «уровень духовности личности» проявляется в соответствующем уровне профессионального речевого поступка, который реализуется в поддержании, выстраивании диалога в профессиональной коммуникации на основе *морально-нравственного* содержания предстоящей жизни и будущей профессиональной деятельности субъекта, в пространстве коммуникативной и информационной культуры (третий внешний контекст образования); четвертый уровень личной культуры «гражданской идентичности» соответственно проявляется в профессиональном речевом поступке в выражении принадлежности, приверженности профессиональному пространству (профессиональной общности), который реализуется во внешнем контексте образовательного пространства страны; пятый уровень личной культуры «интеллигентность» проявляется в профессиональном речевом поступке как профессиональная ответственность в деятельности и общении, реализуется в социальной роли «профессионал» (пятый внешний контекст).

8. Единство личной культуры субъекта познания и профессионального речевого поступка обуславливает становление профессиональной речевой культуры.

Перечисленные принципы позволили выделить уровни становления профессионального речевого поступка.

Становление профессиональной речевой культуры субъекта познания связано с процессами качественных изменений психологической целостности языковой личности, формированием психических новообразований, позволяющих языковой личности в достаточной степени успешно решать возникающие по мере личностного образования проблемы, обусловлено совершенствованием функциональной готовности, готовностью личности к постоянному профессиональному росту, поиску оптимальных приемов качественного и творческого выполнения деятельности и взаимодействия с другими членами профессионального сообщества.

Становление профессиональной речевой культуры – сложный многоаспектный процесс. На определенном уровне развития Я-образа (Я-концепции) происходит проявление соответствующего уровня личной культуры и профессионального речевого поступка. Я-концепция выступает од-

новременно индикатором уровня личной культуры и фактором проявления уровня речевого поступка. Развитие профессиональной речевой культуры детерминировано развитием Я-концепции и влиянием внутреннего контекста под воздействием внешних контекстов, носит центробежный характер, сообразно развитию личной культуры в результате общения субъекта познания с другими людьми происходит переосмысление отношения к самому себе, к своему Я, развивается самосознание, формируется его готовность к самостоятельности, самореализации в профессиональной деятельности.

Таким образом, продолжая идеи А. А. Вербицкого, который является автором научно-педагогической школы контекстного образования, мы вводим понятия профессиональной речевой культуры, языковой личности, предлагаем системную модель становления профессиональной речевой культуры.

Список источников

1. Вербицкий А. А. Контекстное образование в России и США. М.; СПб., 2019. 316 с.
2. Пешков И. В. М. М. Бахтин: от философии поступка к риторике поступка. М., 1996. 176 с.
3. Тиханкина И. А. Поступок как единица анализа деятельности студентов в контекстном обучении: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1998. 24 с.
4. Асмолов А. Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. М., 2001. 416 с.
5. Вербицкий А. А. Психолого-педагогические основы контекстного образования // Психология и педагогика контекстного образования / под науч. ред. А. А. Вербицкого. М.; СПб.: Нестор-История, 2018. С. 7–88.
6. Голованова Е. И. Введение в когнитивное терминоведение: учеб. пособие. М.: ФЛИНТА: Наука, 2011. 224 с. URL: https://knigogid.ru/books/325363-vvedenie-v-kognitivnoe-terminovedenie/toread?update_page (дата обращения: 25.01.2022).
7. Чусовитина О. М. Формирование умений профессионально-речевого поведения студентов физкультурного вуза: дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2004. 239 с.
8. Милютинская Н. Ю., Брим Н. Е., Бекк М. А., Вартанова В. В., Мифтахутдинова А. Н. Автономная учебная деятельность в иноязычном образовании (теория и практика) / под ред. Н. М. Платоненко. Ижевск: Удмуртский университет, 2011. 266 с.
9. Stratulat N., Martina O., Tretiak N., Hordiichuk M., Boieva E., Shvetsova I. Speech Culture: Postmodern Dimensions of the Professional Standard // Postmodern Openings. 2021. Vol. 12, № 2. URL: <https://lumenpublishing.com/journals/index.php/po/article/view/3192> DOI: <https://doi.org/10.18662/po/12.2/313> (дата обращения: 25.01.2022).
10. Hart T. Learning How to Speak Like a “Native”: Speech and Culture in an Online Communication Training Program // Journal of Business and Technical Communication. 2016. № 8. doi: <https://doi.org/10.1177/1050651916636363>. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1050651916636363> (дата обращения: 25.01.2022).
11. Вербицкий А. А., Калашников В. Г. Контекстный подход в психологии // Психологический журнал. 2015. Т. 36, № 3. С. 5–14.
12. Жукова Н. В. Контексты личной культуры обучающегося // Психология и педагогика контекстного образования / под науч. ред. А. А. Вербицкого. М.; СПб.: Нестор-История, 2018. С. 143–154.
13. Филиндаш Е. В. Феноменология социально-психологического одиночества в среде студенческой молодежи: дис. ... канд. соц.-психол. наук. М., 2015. 202 с.
14. Гущина Г. А. Проблема формирования профессиональной культуры будущих экономистов в условиях вуза // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2009. № 94. С. 15–21.
15. Вербицкий А. А. Преподаватель – главный субъект реформы образования // Высшее образование в России. 2014. № 4. С. 13–20.
16. Колбинцева А. С. Развитие профессионального самосознания студента в процессе освоения общематематических знаний: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2009. 27 с.
17. Вербицкий А. А., Дубовицкая Т. Д. Контексты содержания образования. М., 2003. 80 с.
18. Кочергин В. Я. Профессиональная культура и социальные технологии: теоретико-методологический анализ взаимосвязи // Журнал Белорусского гос. ун-та. Социология. 2019. № 3. С. 4–9.

19. Alom Md. M. Public Sector Organizational Culture: Experience from Frontline Bureaucracies // A Closer Look at Organizational Culture in Action, Intech Open. 2021. doi: 10.5772/intechopen.91177. URL: <https://www.intechopen.com/chapters/71088> (дата обращения: 25.01.2022).
20. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. Т. 2. М., 1983. 320 с.
21. Караулов Ю. Н. Русская языковая личность и задачи ее изучения // Язык и личность. М.: Наука, 1989. С. 3–8.
22. Мыскин С. В. Языковая профессиональная личность // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2013. № 12 (30), ч. I. С. 150–157.
23. Франселла Ф., Баннистер Д. Новый метод исследования личности: Руководство по репертуарным личностным методикам / пер. с англ.; общ. ред. и предисл. Ю. М. Забродина, В. И. Похилько. М., 1987. 236 с.

References

1. Verbitsky A. A. *Kontekstnoye obrazovaniye v Rossii i SSHA* [Contextual education in Russia and the USA]. Moscow; St. Petersburg, 2019. 316 p. (in Russian).
2. Peshkov I. V. *M. M. Bakhtin: ot filosofii postupka k ritorike postupka* [M. M. Bakhtin: from the philosophy of action to the rhetoric of action]. Moscow, 1996. 176 p. (in Russian).
3. Tikhankina I. A. *Postupok kak edinita analiza deyatel'nosti studentov v kontekstnom obuchenii. Avtoref. dis. ... kand. psikh. nauk* [Act as a unit of analysis of students' activities in contextual learning. Abstract of thesis ... cand. psychol. sci.]. Moscow, 1998. 24 p. (in Russian).
4. Asmolov A. G. *Psikhologiya lichnosti: Printsipy obshchepsikhologicheskogo analiza* [Psychology of personality: Principles of general psychological analysis]. Moscow, 2001. 146 p. (in Russian).
5. Verbitsky A. A. *Psikhologo-pedagogicheskiye osnovy kontekstnogo obrazovaniya* [Psychological and pedagogical foundations of contextual education]. *Psikhologiya i pedagogika kontekstnogo obrazovaniya* [Psychology and pedagogy of contextual education] A. A. Verbitsky (ed.). Moscow; Saint Petersburg Nestor-Istoriya Publ., 2018, pp. 7–88 (in Russian).
6. Golovanova E. I. *Vvedeniye v kognitivnoye terminovedeniye: uchebnoye posobiye* [Introduction to cognitive terminology: tutorial]. Moscow, FLINTA: Nauka Publ., 2011. 224 p. (in Russian). URL: https://knigogid.ru/books/325363-vvedenie-v-kognitivnoe-terminovedenie/toread?update_page (accessed 25 January 2022).
7. Chusovitina O. M. *Formirovaniye umeniy professional'no-rechevogo povedeniya studentov fizkul'turnogo vuza. Dis. ... kand. ped. nauk* [Formation of skills of professional and speech behavior of students of a sports university. Diss. ... cand. of ped. sci.]. Omsk, 2004. 239 p. (in Russian).
8. Milyutinskaya N. Yu., Brim N. E., Bekk M. A., Vartanova V. V., Miftakhutdinova A. N. *Avtonomnaya uchebnaya deyatel'nost' v inoyazychnom obrazovanii (teoriya i praktika)* [Autonomous learning activity in foreign language education (theory and practice)]. N. M. Platonenko (ed.). Izhevsk, Udmurt University Publ., 2011. 266 p. (in Russian).
9. Stratulat N., Martina O., Tretiak N., Hordiichuk M., Boieva E., Shvetsova I. Speech Culture: Postmodern Dimensions of the Professional Standard. *Postmodern Openings*, 2021, vol. 12 (2). doi: <https://doi.org/10.18662/po/12.2/313> URL: <https://lumenpublishing.com/journals/index.php/po/article/view/3192> (accessed 25 January 2022).
10. Hart T. Learning How to Speak Like a «Native»: Speech and Culture in an Online Communication Training Program. *Journal of Business and Technical Communication*, 2016, № 8. doi: <https://doi.org/10.1177/1050651916636363> URL: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1050651916636363> (accessed 25 January 2022).
11. Verbitskiy A. A., Kalashnikov V. G. Kontekstnyy podkhod v psikhologii [Contextual approach in psychology]. *Psikhologicheskii zhurnal – Psychological Journal*, 2015, vol. 36 (3), pp. 5–14 (in Russian).
12. Zhukova N. V. Konteksty lichnoy kul'tury obuchayushchegosya [Contexts of the personal culture of the student]. *Psikhologiya i pedagogika kontekstnogo obrazovaniya* [Psychology and pedagogy of contextual education] A. A. Verbitsky (ed.). Moscow; St. Petersburg, Nestor-Istoriya Publ., 2018. Pp. 7–88 (in Russian).
13. Filindash E. V. *Fenomenologiya sotsial'no-psikhologicheskogo odinochestva v srede studentcheskoy molodezhi. Dis. ... kand. psikh. nauk* [Phenomenology of social and psychological loneliness among student youth. Dis. cand. ... psychol. sci.]. Moscow, 2015. 202 p. (in Russian).
14. Gushchina G. A. Problema formirovaniya professional'noy kul'tury budushchikh ekonomistov v usloviyakh vuza [The problem of forming the professional culture of future economists in the conditions of the university]. *Izvestiya RGPU imeni A. I. Herzena – Izvestiya RGPU them. A. I. Herzen*, 2009, no. 94, pp. 15–21 (in Russian).

15. Verbitskiy A. A. Prepodavatel' – glavnyy sub"ekt reformy obrazovaniya [The teacher is the main subject of the education reform]. *Vysshye obrazovaniye v Rossii – Higher education in Russia*, 2014, no 4, pp. 13–20 (in Russian).
16. Kolbintseva A. S. *Razvitiye professional'nogo samosoznaniya studenta v protsesse osvoyeniya obshchematematicheskikh znaniy. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [The development of a student's professional self-consciousness in the process of mastering general mathematical knowledge. Abstract of thesis ... cand. of ped. sci.]. Orenburg, 2009. 27 p. (in Russian).
17. Verbitskiy A. A., Dubovitskaya T. D. *Konteksty sodержaniya obrazovaniya* [Contexts of the content of education]. Moscow, 2003. 80 p. (in Russian).
18. Kochergin V. Ya. Professional'naya kul'tura i sotsial'nye tekhnologii: teoretiko-metodologicheskii analiz vzaimosvyazi [Professional culture and social technologies: theoretical and methodological analysis of the relationship]. *Zhurnal Belorusskogo gosudarstvennogo universiteta. Sotsiologiya – Journal of the Belarusian State University. Sociology*, 2019, no 3, pp. 4–9 (in Russian).
19. Alom Md. M. Public Sector Organizational Culture: Experience from Frontline Bureaucracies. Chapters, in: Suleyman Davut Goker (ed.). *A Closer Look at Organizational Culture in Action, Intech Open*. 2021. doi: 10.5772/intechopen.91177, Intech Open, DOI: 10.5772/intechopen.91177 URL: <https://www.intechopen.com/chapters/71088> (accessed 25 January 2022).
20. Leontiev A. N. *Izbrannye psikhologicheskiye proizvedeniya: v 2 tomakh. Tom 2* [Selected psychological works: in 2 volumes. Vol. 2]. Moscow, 1983. 320 p. (in Russian).
21. Karaulov Yu. N. Russkaya yazykovaya lichnost' i zadachi ee izucheniya [Russian linguistic personality and the tasks of its study]. *Yazyk i lichnost'* [Language and Personality]. Moscow, 1989. Pp. 3–8 (in Russian).
22. Myskin S. V. Yazykovaya professional'naya lichnost' [Linguistic professional personality]. *Filologicheskiye nauki. Voprosy teorii i praktiki – Philological sciences. Questions of theory and practice*, 2013, no. 12 (30), part I, pp. 150–157 (in Russian).
23. Francella F., Bannister D. *Novyy metod issledovaniya lichnosti: Rukovodstvo po repertuarnym lichnostnym metodikam*. Perevod s angliyskogo. Obshchaya redaktsiya i predisloviye Yu. M. Zabrodina, V. I. Pokhil'ko [A New Personality Research Method: A Guide to Repertory Personality Techniques. Translation from English. General edition and preface Yu. M. Zabrodin, V. I. Pokhilko]. Moscow, 1987. 236 p. (in Russian).

Информация об авторах

Жукова Н. В., доктор психологических наук, профессор, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уральский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения (ул. Репина, 3, Екатеринбург, Россия, 620028).

E-mail: nataly-n.tagil@mail.ru

Вершинина Т. С., кандидат филологических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уральский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения (ул. Репина, 3, Екатеринбург, Россия, 620028).

E-mail: wtatiana@mail.ru

Information about the authors

Zhukova N. V., Doctor of Doctor of Psychological Sciences, Professor, Federal State Budget Educational Institution of Higher Education “Ural State Medical University” of the Ministry of Health of the Russian Federation (ul. Repina, 3, Ekaterinburg, Russian Federation, 620028).

E-mail: nataly-n.tagil@mail.ru

Vershinina T. S., Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Federal State Budget Educational Institution of Higher Education “Ural State Medical University” of the Ministry of Health of the Russian Federation (ul. Repina, 3, Ekaterinburg, Russian Federation, 620028).

E-mail: wtatiana@mail.ru

Статья поступила в редакцию 02.05.2022; принята к публикации 25.10.2022

The article was submitted 02.05.2022; accepted for publication 25.10.2022

Научная статья

УДК 159.923

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-6-168-180>

РАЗРАБОТКА И АПРОБАЦИЯ РУССКОЯЗЫЧНОЙ ВЕРСИИ ОПРОСНИКА «ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КАПИТАЛ» ДЛЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В СФЕРЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Владимир Георгиевич Маралов¹, Марина Александровна Кудака², Ольга Валериевна Смирнова³

^{1, 2, 3} *Череповецкий государственный университет, Череповец, Россия*

¹ *vgmaralov@yandex.ru*

² *makudaka@chsu.ru*

³ *ovsmirnova@chsu.ru*

Аннотация

Рассматривается разработка и апробация русскоязычной версии опросника «Психологический капитал» («ПсиКап») для использования в сфере высшего образования. Он разработан на основе опросника Ф. Лютанса, К. Йозеф и Б. Аволио, первоначально созданного для нужд организационной психологии, а затем модифицированного для образования Б. Лютансом, К. Лютансом и С. Йенсеном. Психологический капитал включает в себя четыре параметра: самоэффективность – уверенность в успешном достижении целей, решении поставленных задач; надежду – способность к перенаправлению путей для достижения целей; оптимизм – позитивное отношение к успеху; устойчивость – умение противостоять трудностям. Опросники «PsyCap» в различных модификациях («PsyCap-24», «PsyCap-12») широко используются в современной психологии. В отечественной психологии не было обнаружено их перевода и адаптации для нужд высшего образования, что и определило актуальность и цель настоящего исследования. В обследовании приняло участие 130 студентов – будущих психологов Череповецкого государственного университета. Опросник прошел процедуры, связанные с определением надежности и валидности. Проверка опросника на надежность осуществлялась методом расщепления теста на две части. Внутренняя согласованность каждой шкалы опросника, а также обобщенного показателя со всеми шкалами проверялась с помощью коэффициента альфа Кронбаха. Эмпирическая валидность проверялась посредством сопоставления шкал опросника с результатами, полученными с помощью других известных в психологии тестов. В итоге были получены удовлетворительные результаты, которые позволили сделать вывод о возможности его применения в сфере высшего образования для диагностики психологического капитала студентов.

Ключевые слова: *психологический капитал, уверенность, самоэффективность, надежда, оптимизм, устойчивость*

Для цитирования: Маралов В. Г., Кудака М. А., Смирнова О. В. Разработка и апробация русскоязычной версии опросника «Психологический капитал» для использования в сфере высшего образования // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. Вып. 6 (46). С. 168–180. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-6-168-180>

Original article

DEVELOPMENT AND TESTING OF THE RUSSIAN-LANGUAGE VERSION OF THE QUESTIONNAIRE “PSYCHOLOGICAL CAPITAL” FOR THE USE IN HIGHER EDUCATION

Vladimir G. Maralov¹, Marina A. Kudaka², Olga V. Smirnova³^{1, 2, 3} Cherepovets State University, Cherepovets, Russian Federation¹ vymaralov@yandex.ru² makudaka@chsu.ru³ ovsmirnova@chsu.ru**Abstract**

The authors have developed and tested Russian-language version of the questionnaire “Psychological Capital” (“PsyCap”) for use in higher education. This questionnaire was developed and based on the F. Luthans, K. Joseph and B. Avolio questionnaire. They created it for the needs of organizational psychology. B. Luthans, K. Luthans and S. Jensen modified it for the field of education. Psychological capital includes four parameters: self-efficacy (confidence in the successful achievement of goals and in solving problems); hope (the ability to redirect ways to achieve goals); optimism (is a positive attitude to success); resilience (is the ability to withstand difficulties). “PsyCap” questionnaires in various modifications (“PsyCap-24”, “PsyCap-12”) are widely used in modern psychology. There is no translation and adaptation of this questionnaire in Russian psychology, especially for the needs of higher education. It determined the relevance and purpose of this study. There are 130 students – future psychologists of Cherepovets State University took part in the survey. The authors checked their questionnaire and determine it is reliability and validity. They do it by splitting the test into two parts. Authors use Cronbach’s alpha coefficient to check the internal consistency of each scale of the questionnaire, and the generalized indicator with all scales. Authors verify empirical validity by comparing the scales of the questionnaire with the results obtained using other known psychology tests. As a result, authors concluded that other researchers can use that questionnaire in the field of higher education to diagnose the psychological capital of students.

Keywords: *psychological capital, confidence, self-efficacy, hope, optimism, stability*

For citation: Maralov V. G., Kudaka M. A., Smirnova O. V. Development and testing of the Russian-language version of the questionnaire “psychological capital” for the use in higher education [Razrabotka i aprobatsiya russkoyazychnoy versii oprosnika «Psikhologicheskiy kapital» dlya ispol'zovaniya v sfere vysshego obrazovaniya]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 6 (46), pp. 168–180. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-6-168-180>

Психологический капитал – это понятие, которое логически дополняет триаду: экономический капитал, человеческий капитал, социальный капитал [1]. Экономический капитал отвечает на вопрос, что у вас есть, он включает в себя финансы и материальные активы (заводы, оборудование, патенты). Человеческий капитал отвечает на вопрос, что вы знаете, сюда относятся опыт, образование, навыки, знания, идеи. Социальный капитал отвечает на вопрос, кого вы знаете, это отношения, контакты, друзья. Наконец, психологический капитал, отвечает на два вопроса, кто вы и кем становитесь, его содержание составляют четыре характеристики: уверенность (самоэффективность), оптимизм, надежда и жизнестойкость.

Понятие психологического капитала было введено в обиход F. Luthans, C. M. Youssef и B. J. Avolio, которые определили его как «позитивное психологическое состояние развития индивида, которое характеризуется: 1) уверенностью (самоэффективностью) в том, что он возьмет на себя и приложит необходимые усилия для успешного выполнения сложных задач; 2) позитивным отношением (оптимизмом) к успеху сейчас и в будущем; 3) работой над достижением целей и, при необходимости, перенаправлением путей к целям (надеждой) для достижения успеха; 4) при столкно-

вании с проблемами и невзгодами, поддержанием и восстановлением и даже выходом за пределы (устойчивостью) для достижения успеха» [2, с. 3].

Конструкт самоэффективности, лежащей в основе уверенности, был предложен А. Bandura в рамках разрабатываемой теории социально-когнитивной саморегуляции [3], под которой понимается убежденность и уверенность человека в своих способностях мобилизовать мотивацию, когнитивные и иные ресурсы, а также способы действий, которые необходимы для успешного выполнения конкретной задачи в определенных условиях.

Конструкт надежды описан С. R. Snyder. Под надежной он понимает мотивационное состояние, возникающее в результате взаимодействия целей, силы воли и поиском путей их достижения [4]. Надежда дает возможность человеку не опускать руки, в затруднительных ситуациях искать все новые и новые пути решения той или иной проблемы. А в случае успеха она усиливает решительность индивида на продолжение работы.

Следующий конструкт – это оптимизм. Он был концептуализирован независимо друг от друга М. Seligman и С. Carver в соавторстве с М. S. Scheier. Согласно М. Seligman, оптимизм – это стиль атрибуции, в котором позитивные события объясняются внутренними константами и глобальными факторами, а негативные события – внешними, временными и специфическими факторами [5]. С. Carver и М. S. Scheier связывают оптимизм с позитивными ожиданиями в отношении будущих событий [6].

Наконец, четвертым конструктом психологического капитала является жизнестойкость или устойчивость к негативным воздействиям. Под ней понимается способность адаптироваться к неблагоприятным, конфликтным, рискованным или даже к позитивным, но стрессовым ситуациям, становиться в результате еще более сильными и находчивыми [7].

F. Luthans, C. M. Youssef и B. J. Avolio разработали не только теоретические положения психологического капитала, но и специальный опросник для его измерения у людей, работающих в различных организациях [2]. Это послужило стимулом для значительного числа исследований различных проблем, связанных с эффективностью деятельности и использованием психологического капитала. В частности, G. Sridevi и P. T. Srinivasan [8], осуществляя обзор этих исследований, отмечают, что психологический капитал положительно связан с удовлетворенностью работой и производительностью труда, вовлеченностью в деятельность, в конечном итоге с психологическим благополучием и отрицательно – с девиантным поведением, нарушениями дисциплины (прогулами), стрессовыми состояниями и др. Авторы акцентируют внимание также на роли подлинного и трансформационного лидерства в становлении и развитии психологического капитала у сотрудников организации.

Результаты изучения психологического капитала в организациях явились стимулом для исследования данного феномена в других сферах, в том числе и в сфере образования. Одними из первых этой проблемой занялись В. С. Luthans, К. W. Luthans и S. Jensen [9], которые адаптировали опросник психологического капитала для школьников, студентов, занимаясь выявлением взаимосвязи психологического капитала с успеваемостью. В последующем была разработана его короткая форма, состоящая уже из 12 пунктов в различных модификациях. В обзоре литературы по вопросам психологического капитала в образовании, сделанном N. A. N. Burhanuddin с коллегами [10], осуществлен анализ состояния проблемы, дана характеристика основных проблем дальнейшего исследования. Авторами дается анализ работ, посвященных изучению взаимосвязи психологического капитала с успеваемостью и мотивацией учения, удовлетворенностью учебным трудом. Выявлена также обратная связь психологического капитала со стрессом у учеников и учителей, эмоциональным выгоранием и депрессией. В качестве проблем и перспектив дальнейшего исследования авторы указывают на необходимость дальнейшего изучения влияния различных факторов на развитие психологического капитала, совершенствования диагностического инструментария, расширения

контингента испытуемых, включая сюда не только учащихся и учителей, но и администрацию, и чиновников образования.

Итак, к настоящему времени для диагностики психологического капитала в сфере образования используются два типа опросников. Основным является модифицированный вариант опросника F. Luthans, C. M. Youssef и B. J. Avolio, состоящий из 24 пунктов [9; 11; 12]. Кроме него существует несколько вариантов сокращенного 12-пунктного опросника, включающего в себя также четыре измерения: эффективность (три пункта); надежда (4 пункта); устойчивость (3 пункта); оптимизм (2 пункта) [9; 13; 14].

К сожалению, следует констатировать отсутствие русскоязычной версии как опросника психологического капитала-24, так и его краткой версии – психологического капитала-12. Потребность же в такого рода опросниках достаточно велика. К настоящему времени в отечественной психологии преобладают в основном исследования психологического капитала теоретического плана. В частности, Л. Я. Дорфман, А. М. Мишкевич и А. Ю. Калугин [15] предлагают дополнить понятия человеческого, социального и психологического капитала еще одним понятием – капиталом индивидуальности. В свою очередь, М. В. Ермолаева и Д. В. Лубовский [16] полагают, что четыре составляющие психологического капитала не характеризуют его полностью, по их мнению, необходим еще один компонент, а именно коллективистическая направленность. Согласно Д. А. Леонтьеву [17], понятие психологического капитала очень близко к понятию личностного потенциала.

Проблема разработки диагностического инструментария оценки психологического капитала остается открытой. Нами была обнаружена только одна труднодоступная статья, посвященная апробации опросника А. Беккера «Психологический капитал» [18]. Он содержит 18 вопросов, относящихся к 4 шкалам: «самоэффективность» (4 пункта) «оптимизм» (4 пункта), «самооценка» (5 пунктов), «жизнестойкость» (5 пунктов). Как видим, здесь конструкт «надежда» заменяется конструктом «самооценка». Этот опросник носит достаточно общий характер, его проблематично использовать для оценки психологического капитала школьников и студентов. Учитывая эти обстоятельства, цель настоящего исследования состояла в разработке и апробации русскоязычной версии опросника психологического капитала на основе имеющегося в современной психологии диагностического инструментария.

С целью разработки и апробации опросника было обследовано 130 студентов – будущих психологов Череповецкого государственного университета, женщин 114 (88 %), мужчин 16 (12 %) в возрасте от 18 до 25 лет, средний возраст 20 лет ($SD = 1,36$). Исследование проводилось в мае 2022 г. на добровольной основе.

В основу русскоязычной версии опросника «Психологический капитал» (ПсиКап) был положен опросник F. Luthans, C. M. Youssef и B. J. Avolio [2] и его измененный вариант, предназначенный для использования в сфере образования [9]. Использовались также и некоторые другие варианты перевода опросника-24 и опросника-12. В частности, тайский вариант [19], испанский вариант [14] и бразильский вариант [13]. В результате возник практически новый вариант опросника, на наш взгляд, пригодный для диагностирования психологического капитала у студентов. Опросник состоит, как и его базовая основа, из 24 пунктов, которые выявляют 4 личностные характеристики: уверенность (самоэффективность) (6 пунктов), надежду (6 пунктов), оптимизм (6 пунктов) и устойчивость (6 пунктов). В каждой категории 4 утверждения формулируются в прямом порядке и 2 утверждения – в обратном. Например, «Я уверен в том, что достигну своих целей, связанных с получением образования» – самоэффективность, прямая формулировка утверждения; «Я чувствую себя неуверенно, представляя выполненное задание (проект, курсовую работу) преподавателю» – обратная формулировка.

На каждое утверждение предусмотрено 6 вариантов ответа: «полностью согласен»; «согласен»; «больше согласен, чем не согласен»; «больше не согласен, чем согласен»; «не согласен»; «полно-

стью не согласен». Вариант «полностью согласен» оценивается в 5 баллов, «согласен» – 4 балла, «согласен больше, чем не согласен» – 3 балла, «не согласен больше, чем согласен» – 2 балла, «не согласен» – 1 балл, «полностью не согласен» – 0 баллов. В обратных утверждениях балл «5» ставится за выбор варианта «полностью не согласен», а балл «0» – за вариант «полностью согласен».

Для фиксации ответов предполагается использовать специальный бланк, в котором в левой крайней колонке обозначены номера вопросов-утверждений опросника, в верхней строке даны варианты ответов, которые распределены по 4 колонкам: СЭ – самооффективность; Н – надежда; О – оптимизм; У – устойчивость. Цветом выделены варианты, из которых можно делать выбор, они на бланке обозначены теми баллами, которые набирает испытуемый («5, 4, 3, 2, 1, 0» или «1, 2, 3, 4, 5»). Полностью опросник приведен в приложении.

Проверка опросника на надежность осуществлялась методом расщепления теста на две части. В итоге получены следующие результаты: уверенность (самооффективность) $r = 0,64$ при $p \leq 0,001$; надежда $r = 0,54$ при $p \leq 0,001$; оптимизм $r = 0,67$ при $p \leq 0,001$; устойчивость $r = 0,75$ при $p \leq 0,001$; обобщенный индекс $r = 0,84$ при $p \leq 0,001$. Как видим, результаты вполне удовлетворительные.

Внутренняя согласованность каждой шкалы опросника, а также обобщенного показателя со всеми шкалами проверялась с помощью коэффициента альфа Кронбаха. Результаты отражены на рисунке.

Как видно из рисунка, общее значение альфы Кронбаха по всему опроснику в целом составляет 0,67, по отдельным шкалам: уверенность (самооффективность) – 0,62; надежда – 0,61; оптимизм – 0,68; устойчивость – 0,66. Все значения можно отнести к категории удовлетворительных, что свидетельствует о приемлемой согласованности вопросов по каждой шкале и шкал в целом.

Средние значения и стандартные отклонения по каждой шкале и по опроснику в целом приведены в табл. 1.



Рисунок. Значения альфы Кронбаха

Таблица 1

Средние значения и стандартные отклонения

	Уверенность (самоэффективность)	Надежда	Оптимизм	Устойчивость	Данные в целом
Средние значения	18,63	18,02	20,17	18,73	75,18
Стандартные отклонения	4,75	4,45	4,86	5,23	16,44

Как видно из табл. 1, средние значения по трем параметрам, кроме оптимизма, находятся в пределах 18 баллов при SD от 4,45 до 5,23. По фактору «оптимизм» среднее значение несколько выше и составляет 20,17 при SD = 4,86. Чем выше балл по той или иной шкале опросника или по всему опроснику в целом, тем в большей степени выражен отдельный параметр: уверенность, надежда, оптимизм, устойчивость или обобщенный показатель психологического капитала. Чем ниже балл, тем в меньшей степени выражены как соответствующие отдельные параметры, так и результат в целом.

Примерным ориентиром для выделения уровней выраженности психологического капитала и отдельных его показателей являются значения, описываемые формулой $M \pm SD$, т. е. средние значения попадают в интервал среднее арифметическое $\pm$ стандартное отклонение. Все, что выше значения $M + SD$, относится к высокому уровню, все, что ниже значения $M - SD$, – к низкому уровню. В нашем случае за высокие значения психологического капитала можно принять баллы свыше 91, за средние – от 59 до 91, за низкие – ниже 59.

С целью определения соответствия утверждений опросника исследуемым факторам был проведен подтверждающий факторный анализ. Результаты отражены в табл. 2.

Таблица 2

Результаты факторного анализа

№	Название шкал и элементов	Факторные веса	
Уверенность (самоэффективность)			
1	Я уверен в том, что достигну своих целей, связанных с получением образования	0,11	
5	Я чувствую себя неуверенно, представляя выполненное задание (проект, курсовую работу) преподавателю	0,57	
7	Как правило, я чувствую себя неуверенно, участвуя в обсуждении учебных вопросов на семинарских или практических занятиях	0,72	
11	Я чувствую себя уверенно, выступая с докладом (сообщением) перед аудиторией	0,77	
23	Я верю в свои способности справляться на хорошем уровне даже с трудными заданиями	0,48	
24	Я чувствую себя уверенно при выполнении учебных заданий, требующих навыков работы с различными источниками информации (книги, статьи, интернет и др.)	0,22	
Надежда			
2	Как правило, я с желанием и энергией берусь за выполнение учебной работы	0,74	
6	Если я испытываю затруднения при выполнении учебных заданий, я способен найти новые способы их выполнения	0,47	
8	Когда я обнаруживаю, что эффективность моей учебной работы снижается, я нахожу новые способы решения возникших проблем	0,66	
12	Нередко у меня не хватает силы воли довести начатую учебную работу до конца		0,84
14	Часто я откладываю выполнение учебных заданий на потом		0,64
17	Я способен самостоятельно ставить и достигать цели в сфере своего образования и самообразования	0,51	
Оптимизм			
3	Я верю в себя и в свое будущее	0,47	

№	Название шкал и элементов	Факторные веса
9	При столкновениях с неудачами в учебе я не уверен в том, что в будущем все изменится к лучшему	0,27
13	Я с оптимизмом отношусь к будущему, к возможности трудоустройства, выбору работы по душе и по моим способностям	0,43
15	Я верю в то, что мои сегодняшние успехи в учебе будут иметь место и в будущем	0,83
19	Я способен справиться с различными трудностями в учебе, так как имею опыт их преодоления в прошлом (еще в школе)	0,46
20	Любая неудача или неуспех, с которыми я сталкиваюсь в ходе своей учебной работы, не имеют никаких «светлых» позитивных сторон	0,65
<i>Устойчивость</i>		
4	Обычно я спокойно отношусь к стрессовым ситуациям, возникающим в процессе учебы	0,77
10	Я способен выдерживать повышенные нагрузки в учебе, когда в короткий промежуток времени необходимо выполнять много заданий	0,48
16	Меня не пугают трудности в учебе	0,60
18	Неуспехи в учебе, например неудовлетворительные оценки или провал на экзамене, выбивают меня из колеи, и я опускаю руки	0,73
21	Я не готов к преодолению трудностей (в учебе, жизни, быту), связанных с моим образованием	0,30
22	В случае неудачи в учебной работе я стараюсь вновь достичь позитивных результатов	0,18

Как видно из табл. 2, выделилось не четыре, а пять факторов. Один фактор, назовем его «стремление доводить начатое до конца и не откладывать на потом», выделился как подфактор надежды, сюда вошло два элемента: «Нередко у меня не хватает силы воли довести начатую учебную работу до конца» и «Часто я откладываю выполнение учебных заданий на потом».

В целом элементы опросника в своей структуре удовлетворительно описывают выделенные факторы, за исключением двух. Элемент опросника «Я уверен в том, что достигну своих целей, связанных с получением образования» описывает больше не фактор «уверенность», а фактор «оптимизм», а элемент опросника «В случае неудачи в учебной работе я стараюсь вновь достичь позитивных результатов» описывает в большей мере фактор «надежда», чем фактор «устойчивость». Однако перемещать элементы из группы «уверенность» в «оптимизм» и из группы «устойчивость» в группу «надежда» мы воздержались, так как полагаем, что по своей логической сути они должны быть именно в тех группах, в которые первоначально и были помещены, тем более что для конечного результата, получаемого по всем шкалам опросника в целом, это не играет принципиальной роли.

Эмпирическая валидность проверялась посредством сопоставления шкал опросника с результатами, полученными с помощью других известных в психологии тестов. Данные по шкале самоэффективности сопоставлялись с результатами теста М. Шеер и Дж. Маддукса на определение самоэффективности в адаптации А. В. Бояринцевой [20]. Данные по шкале надежды соотносились с результатами теста Л. М. Рудиной, который является адаптацией опросника М. Селигмана [21], использовалась шкала надежды. Данные по шкале оптимизма сопоставлялись с результатами теста на диспозиционный оптимизм Т. О. Гордеевой, О. А. Сычева, Е. Н. Осина, являющегося адаптацией аналогичного опросника М. Шеера и Ч. Карвера [22]. Данные по шкале устойчивости сравнивались с результатами опросника на жизнестойкость Х. Кобрин в адаптации М. В. Алфимовой и В. Е. Голимбет [23]. Итоги корреляционного анализа шкал разрабатываемого опросника с данными, полученными с помощью перечисленных выше тестов, отражены в табл. 3.

Опираясь на результаты, приведенные в табл. 3, можно сделать вывод об удовлетворительной эмпирической валидности русскоязычной версии теста «Психологический капитал».

Таблица 3

Эмпирическая валидность опросника «Психологический капитал»

Опросники	Название шкалы, с которой осуществлялось изучение взаимосвязи	Коэффициенты корреляции и статистическая значимость
Опросник на самооффективность М. Шеер и Дж. Маддукса в адаптации А. В. Бояринцевой	Уверенность (самооффективность)	0,75, $p \leq 0,001$
Шкала «надежда» опросника М. Селигмана в адаптации Л. М. Рудиной	Надежда	0,38, $p \leq 0,001$
Опросник диспозиционного оптимизма М. Шеера и Ч. Карвера в адаптации Т. О. Гордеевой, О. А. Сычева, Е. Н. Осина	Оптимизм	0,60, $p \leq 0,001$
Опросник на жизнестойкость Х. Кобрин в адаптации М. В. Алфимовой и В. Е. Голиббет	Устойчивость	0,51, $p \leq 0,001$

Таким образом, предлагаемая версия опросника «ПсиКап», созданная на основе опросника F. Luthans, C. M. Youssef и B. J. Avolio [2] и его измененного варианта [9], предназначенного для применения в сфере образования, обладает удовлетворительными психометрическими характеристиками и может быть использована в процессе диагностики психологического капитала студентов.

*Приложение***Опросник «ПсиКап»**

Инструкция. Уважаемые студенты, вашему вниманию предлагается ряд утверждений, касающихся вашего образования и учебной деятельности. Вам необходимо выразить степень своего согласия с каждым из приведенных утверждений, используя измерительную шкалу, КОТОРАЯ ПРИВЕДЕНА НА СПЕЦИАЛЬНОМ БЛАНКЕ, следующего типа: полностью согласен; согласен; больше согласен, чем не согласен; больше не согласен, чем согласен; не согласен; полностью не согласен*. На цифры не обращайте внимания, они предназначены для исследователя, ориентируйтесь только на словесную качественную характеристику. Например, отвечая на первый вопрос, вы выбираете вариант «больше не согласен, чем согласен», следовательно, на бланке, напротив цифры 1, обозначающей первый вопрос, в графе СЭ вы находите вариант «больше не согласен, чем согласен», ему соответствует цифра 2, ее и обводите. Ряд вопросов имеют обратный счет. Например, отвечая на 5 вопрос (графа СЭ), вы выбираете вариант «полностью согласен», следовательно, в соответствующей графе обводите цифру 0. Подсчитайте сумму баллов в каждой графе: СЭ; Н; О; У. Напишите полученные суммы внизу каждой графы, напротив знака (Σ). В последней строке ($\Sigma\Sigma$) необходимо сложить суммы, в результате получаем итоговый балл.

*Примечание: На бланке знак (>) означает «больше».

1. Я уверен в том, что достигну своих целей, связанных с получением образования.
2. Как правило, я с желанием и энергией берусь за выполнение учебной работы.
3. Я верю в себя и свое будущее.
4. Обычно я спокойно отношусь к стрессовым ситуациям, возникающим в процессе учебы.
5. Я чувствую себя неуверенно, представляя выполненное задание (проект, курсовую работу) преподавателю.
6. Если я испытываю затруднения при выполнении учебных заданий, я способен найти новые способы их выполнения.
7. Как правило, я чувствую себя неуверенно, участвуя в обсуждении учебных вопросов на семинарских или практических занятиях.
8. Когда я обнаруживаю, что эффективность моей учебной работы снижается, я нахожу новые способы решения возникших проблем.
9. При столкновениях с неудачами в учебе я не уверен в том, что в будущем все изменится к лучшему.

10. Я способен выдерживать повышенные нагрузки в учебе, когда в короткий промежуток времени необходимо выполнять много заданий.
11. Я чувствую себя уверенно, выступая с докладом (сообщением) перед аудиторией.
12. Нередко у меня не хватает силы воли довести начатую учебную работу до конца.
13. Я с оптимизмом отношусь к будущему, к возможности трудоустройства, выбору работы по душе и по моим способностям.
14. Часто я откладываю выполнение учебных заданий на потом.
15. Я верю в то, что мои сегодняшние успехи в учебе будут иметь место и в будущем.
16. Меня не пугают трудности в учебе.
17. Я способен самостоятельно ставить и достигать цели в сфере своего образования и самообразования.
18. Неудачи в учебе, например неудовлетворительные оценки или провал на экзамене, выбивают меня из колеи, и я опускаю руки.
19. Я способен справиться с различными трудностями в учебе, так как имею опыт их преодоления в прошлом (еще в школе).
20. Любая неудача или неуспех, с которыми я сталкиваюсь в ходе своей учебной работы, не имеют никаких «светлых» позитивных сторон.
21. Я не готов к преодолению трудностей (в учебе, жизни, быту), связанных с моим образованием.
22. В случае неудачи в учебной работе я стараюсь вновь достичь позитивных результатов.
23. Я верю в свои способности справляться на хорошем уровне даже с трудными заданиями.
24. Я чувствую себя уверенно при выполнении учебных заданий, требующих навыков работы с различными источниками информации (книги, статьи, интернет и др.).

Ключи к опроснику. Уверенность (самоэффективность): прямые вопросы – 1; 11; 23; 24; обратные вопросы – 5; 7. Надежда: прямые вопросы – 2; 6; 8; 17; обратные вопросы – 12; 14. Оптимизм: прямые вопросы – 3; 13; 15; 19; обратные вопросы – 9; 20. Устойчивость: 4; 10; 16; 22; обратные – 18; 21.

БЛАНК ОПРОСНИКА

ФИО _____ (КОД) _____ Пол _____ Возраст _____
Курс (группа) _____

№	СЭ						Н						О						У					
	Полностью согласен	Согласен	Согласен > не согласен	Не согласен > согласен	Не согласен	Полностью не согласен	Полностью согласен	Согласен	Согласен > не согласен	Не согласен > согласен	Не согласен	Полностью не согласен	Полностью согласен	Согласен	Согласен > не согласен	Не согласен > согласен	Не согласен	Полностью не согласен	Полностью согласен	Согласен	Согласен > не согласен	Не согласен > согласен	Не согласен	Полностью не согласен
1	5	4	3	2	1	0																		
2							5	4	3	2	1	0												
3													5	4	3	2	1	0						
4																			5	4	3	2	1	0
5	0	1	2	3	4	5																		
6							5	4	3	2	1	0												
7	0	1	2	3	4	5																		
8							5	4	3	2	1	0												
9													0	1	2	3	4	5						

1. Božek A. Positive psychological capital concept: A critical analysis in the context of participatory management // *Management and Business Administration*. Central Europe. 2015. № 3. P. 19–31. doi: 10.7206/mba.ce.2084-3356.148
2. Luthans F., Youssef C. M., Avolio B. J. *Psychological capital: Developing the Human Competitive Edge*. Oxford: Oxford University Press, 2007. Vol. 198. doi: 10.1093/acprof:oso/9780195187526.001.0001
3. Bandura A. Social Cognitive Theory of Self-Regulation // *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 1991. Vol. 50 (2). P. 248–287. [http://dx.doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90022-L](http://dx.doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L)
4. Snyder C. R. Conceptualizing, Measuring and Nurturing Hope // *Journal of Counseling and Development*. 1995. Vol. 73 (3). P. 355–360. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1995.tb01764.x>
5. Seligman M. E. P. *Learned optimism*. New York: Pocket Books, 1998. 319 p.
6. Carver C. S., Scheier M. S. Optimism // *Handbook of Positive Psychology*. Oxford: Oxford University Press, 2002. P. 231–243.
7. Masten A. S., Cutuli J. J., Herbers J. E., Reed M. G. J. Resilience in Development. In: *The Oxford Handbook of Positive Psychology*. 2 Ed. Oxford University Press, 2012. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195187243.013.0012>
8. Sridevi G., Srinivasan P. T. Psychological capital: a review of evolving literature // *Colombo Business Journal*. 2012. Vol. 03, № 1. P. 25–39. URL: <http://220.247.247.85:8081/handle/123456789/7694>
9. Luthans B. C., Luthans K. W., Jensen S. The impact of business school students' psychological capital on academic performance // *Journal of Education for Business* 2012. Vol. 87 (5). P. 253–259. <https://doi.org/10.1080/08832323.2011.609844>
10. Burhanuddin N. A. N., Ahmad N. A., Said R. R., Asimiran S. A systematic review of the psychological capital (PsyCap) research development: Implementation and gaps // *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*. 2019. Vol. 8 (3). P. 133–150. doi: 10.6007/IJARPED/v8-i3/6302
11. Luthans K. W., Luthans B. C., Palmer N. F. A positive approach to management education: The relationship between academic PsyCap and student engagement // *Journal of Management Development*. 2016. Vol. 35 (9). P. 1098–1118. <https://doi.org/10.1108/JMD-06-2015-0091>
12. Luthans K. W., Luthans B. C., Chaffin T. D. Refining Grit in Academic Performance: The Mediation Role of Psychological Capital // *Journal of Management Education*. 2019. Vol. 43 (1). P. 35–61. doi: 10.1177/1052562918804282
13. Kamei H., Ferreira M. C., Valentini F., Peres M. F. P., Kamei P. T., Damásio B. F. Psychological capital questionnaire-short version (PCQ-12): Evidence of validity of the Brazilian version // *Psico USF*. 2018. Vol. 23. P. 203–214. <https://doi.org/10.1590/1413-82712018230202>

14. Martínez I. M., Meneghel I., Carmona-Halty M., Youssef-Morgan C. M. Adaptation and validation to Spanish of the Psychological Capital Questionnaire–12 (PCQ–12) in academic contexts // *Current Psychology*. 2021. Vol. 40 (7). P. 3409–3416. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00276-z>
15. Дорфман Л. Я., Мишкевич А. М., Калугин А. Ю. Капитал индивидуальности: предыстория и базовые положения // *Современная зарубежная психология*. 2021. Т. 10, № 2. С. 70–78. doi: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2021100207>
16. Ермолаева М. В., Лубовский Д. В. Психологический капитал организации в контексте ресурсного и социально-психологического подходов // *Социальная психология и общество*. 2020. Т. 11, № 4. С. 59–70. doi: [10.17759/sps.2020110405](https://doi.org/10.17759/sps.2020110405)
17. Леонтьев Д. А. Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал // *Сибирский психол. журнал*. 2016. Т. 62. С. 18–37. doi: [10.17223/17267080/62/3](https://doi.org/10.17223/17267080/62/3)
18. Маничев С. А., Погребницкая В. Е. Опросник «Психологический капитал» А. Беккера: адаптация на русскоязычной выборке // *Актуальные проблемы психологии труда, инженерной психологии и эргономики*. 2018. С. 489–500.
19. Sapyaprapa S., Tuicomepee A., Watakakosol R. Validation of psychological capital questionnaire in Thai employees // *Proceedings of the Asian Conference on Psychology and the Behavioral Sciences*. Tokio, Japón, 2013. P. 3394–3399.
20. Бояринцева А. В. Тест на самоэффективность // *Психология развития конкурентоспособной личности*. Москва; Воронеж, 2018. С. 217–219.
21. Рудина Л. М. Тест на оптимизм, метод определения атрибутивных стилей. М.: Наука, 2002. 24 с.
22. Гордеева Т. О., Сычев О. А., Осин Е. Н. Разработка русскоязычной версии теста диспозиционного оптимизма // *Психологическая диагностика*. 2010. № 2. С. 36–64.
23. Алфимова М. В., Голиббет В. Е. Русскоязычная версия краткой шкалы жизнестойкости // *Социальная и клиническая психиатрия*. 2012. № 4. С. 10–15. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/russkoyazychnaya-versiya-kratkoy-shkaly-zhiznestoykosti> (дата обращения: 25.05.2022).

References

1. Božek A. Positive psychological capital concept: A critical analysis in the context of participatory management. *Management and Business Administration. Central Europe*, 2015, vol. 3, pp. 19–31. doi [10.7206/mba.ce.2084-3356.148](https://doi.org/10.7206/mba.ce.2084-3356.148).
2. Luthans F., Youssef C.M., Avolio B.J. *Psychological capital: Developing the Human Competitive Edge*. Oxford: Oxford University Press, 2007. Vol. 198. doi: [10.1093/acprof:oso/9780195187526.001.0001](https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195187526.001.0001)
3. Bandura, A. Social Cognitive Theory of Self-Regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 1991, vol. 50 (2), pp. 248–287. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90022-L](http://dx.doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L)
4. Snyder C. R. Conceptualizing, Measuring and Nurturing Hope. *Journal of Counseling and Development*, 1995, vol. 73(3), pp. 355–360. doi: <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1995.tb01764.x>
5. Seligman M. E. P. *Learned optimism*. New York, Pocket Books, 1998. 319 p.
6. Carver C. S., Scheier M. S. Optimism. In: C.R. Snyder and S.J. Lopez (eds.), *Handbook of Positive Psychology*. Oxford: Oxford University Press, 2002. Pp. 231–243.
7. Masten A. S., Cutuli J. J., Herbers J. E., Reed M. G. J. Resilience in Development. In: *The Oxford Handbook of Positive Psychology*. Oxford University Press, 2012. doi: <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195187243.013.0012>
8. Sridevi G., Srinivasan P. T. Psychological capital: a review of evolving literature. *Colombo Business Journal*, 2012, vol. 03(1), pp. 25–39. doi: <http://220.247.247.85:8081/handle/123456789/7694>
9. Luthans B. C., Luthans K. W., Jensen S. The impact of business school students' psychological capital on academic performance. *Journal of Education for Business*, 2012, vol. 87 (5), pp. 253–259. doi: <https://doi.org/10.1080/08832323.2011.609844>
10. Burhanuddin N. A. N., Ahmad N. A., Said R. R., Asimiran S. A systematic review of the psychological capital (PsyCap) research development: Implementation and gaps. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 2019, vol. 8(3), pp. 133–150. doi: [10.6007/IJARPED/v8-i3/6302](https://doi.org/10.6007/IJARPED/v8-i3/6302)
11. Luthans K. W., Luthans B. C., Palmer N. F. A positive approach to management education: The relationship between academic PsyCap and student engagement. *Journal of Management Development*, 2016 vol. 35 (9), pp. 1098–1118. doi: <https://doi.org/10.1108/JMD-06-2015-0091>

12. Luthans K. W., Luthans B. C., Chaffin T. D. Refining Grit in Academic Performance: The Mediatonal Role of Psychological Capital. *Journal of Management Education*, 2019, vol. 43 (1), pp. 35–61. doi:10.1177/1052562918804282
13. Kamei H., Ferreira M.C., Valentini F., Peres M.F.P., Kamei P.T., Damásio B.F. Psychological capital questionnaire-short version (PCQ-12): Evidence of validity of the Brazilian version. *Psico USF*, 2018, vol. 23, pp. 203–214. doi: <https://doi.org/10.1590/1413-82712018230202>
14. Martínez I. M., Meneghel I., Carmona-Halty M., Youssef-Morgan C. M. Adaptation and validation to Spanish of the Psychological Capital Questionnaire–12 (PCQ–12) in academic contexts. *Current Psychology*, 2021, vol. 40 (7), pp. 3409–3416. doi: <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00276-z>
15. Dorfman L. Ya., Mishkevich A. M., Kalugin A. Yu. Kapital individual'nosti: predystoriya i bazovye polozeniya [Identity Capital: Background and Basics]. *Sovremennaya zarubezhnaya psixologiya – Journal of Modern Foreign Psychology*, vol. 10(2), pp. 70–78. doi: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2021100207> (in Russian).
16. Ermolayeva M. V., Lubovskiy D. V. Psikhologicheskiy kapital organizatsii v kontekste resursnogo i sotsial'no-psikhologicheskogo podkhodov [Psychological capital of the organization in the context of resource and socio-psychological approaches]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo – Social Psychology and Society*, vol. 11 (4), pp. 59–70. doi: 10.17759/sps.2020110405 (in Russian).
17. Leontev D. A. Samoregulyatsiya, resursy i lichnostnyy potentsial [Self-regulation, resources and personal potential]. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal – Siberian Journal of Psychology*, 2016, vol. 62, pp. 18–37. doi: 10.17223/17267080/62/3 (in Russian).
18. Manichev S. A., Pogrebetskaya V. E. Oprosnik «Psikhologicheskiy kapital» A. Bekkera: adaptatsiya na russkoyazychnoy vyborke [Questionnaire “Psychological Capital” by A. Becker: adaptation on the Russian-speaking sample]. *Aktual'nye problemy psikhologii truda, inzhenernoy psikhologii i ergonomiki* [Actual problems of labor psychology, engineering psychology and ergonomics]. 2018, pp. 489–500 (in Russian).
19. Sapyaprapa S., Tuicomepee A., Watakakosol R. Validation of psychological capital questionnaire in Thai employees. *Proceedings of the Asian Conference on Psychology and the Behavioral Sciences*. Tokio, Japón, 2013. Pp. 394–399.
20. Boyarintseva A. V. Test na samoeffektivnost' [Self-efficacy test]. *Psikhologiya razvitiya konkurentosposobnoy lichnosti* [Psychology of development of a competitive personality]. Moscow, Voronezh, 2018. Pp. 217–219 (in Russian).
21. Rudina L. M. Test na optimizm, metod opredeleniya atributivnykh stiley [Optimism test, a method of determining attributive styles]. Moscow, Nauka Publ., 2002. 24 p. (in Russian).
22. Gordeyeva T. O., Sychev O. A., Osin E. N. Razrabotka russkoyazychnoy versii testa dispozitsionnogo optimizma [Development of the Russian version of the test of dispositional optimism]. *Psikhologicheskaya diagnostika*, 2010, vol. 2, pp. 36–64 (in Russian).
23. Alfimova M. V., Golimbet V. E. Russkoyazychnaya versiya kratkoy shkaly zhiznestoykosti [Russian version of the short scale of vitality]. *Sotsialnaya i klinicheskaya psikhiatriya*, 2012. vol. 4, pp. 10–15. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/russkoyazychnaya-versiya-kratkoy-shkaly-zhiznestoykosti> (accessed 25 May 2022) (in Russian).

Информация об авторах

Маралов В. Г., доктор психологических наук, профессор, Череповецкий государственный университет (пр-т Луначарского, 5, Череповец, Россия, 162600).
E-mail: vgmaralov@yandex.ru

Кудака М. А., кандидат психологических наук, доцент, Череповецкий государственный университет (пр-т Луначарского, 5, Череповец, Россия, 162600).
E-mail: makudaka@chsu.ru

Смирнова О. В., кандидат психологических наук, доцент, Череповецкий государственный университет (пр-т Луначарского, 5, Череповец, Россия, 162600).
E-mail: ovsmirnova@chsu.ru

Information about the authors

Maralov V. G., Doctor of Psychological Sciences, Professor, Cherepovets State University (pr. Lunacharskogo, 5, Cherepovets, Russian Federation, 162600).

E-mail: vgmaralov@yandex.ru

Kudaka M. A., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Cherepovets State University (pr. Lunacharskogo, 5, Cherepovets, Russian Federation, 162600).

E-mail: makudaka@chsu.ru

Smirnova O. V., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Cherepovets State University (pr. Lunacharskogo, 5, Cherepovets, Russian Federation, 162600).

E-mail: ovsmirnova@chsu.ru

Статья поступила в редакцию 23.06.2022; принята к публикации 25.10.2022

The article was submitted 23.06.2022; accepted for publication 25.10.2022

Научная статья

УДК 159.922.8 159.923.2

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-6-181-192>

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ПОДРОСТКОВ С РАЗЛИЧНЫМ ОПЫТОМ И МОТИВАЦИЕЙ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Сергей Владимирович Молчанов¹, Ольга Викторовна Алмазова²,
Наталья Николаевна Поскребышева³

^{1, 2, 3} Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, Москва, Россия

¹ s-molch2001@mail.ru

² almaz.arg@gmail.com

³ pskr@inbox.ru

Аннотация

Психологическое благополучие является показателем реализации потенциала личностного развития. Оно связано с активностью субъекта и требует особого внимания к содержанию деятельности. Возрастно-психологическая специфика подросткового возраста определяется процессами самоопределения и дальнейшей самореализации, где собственная активность субъекта психического развития становится важнейшим условием. Волонтерская активность как добровольная деятельность по оказанию помощи нуждающимся представляет широкие возможности для самореализации личности. Цель данного исследования: изучить особенности психологического благополучия подростков с различным опытом и мотивацией волонтерской деятельности. В нем приняли участие 329 человек в возрасте от 14 до 18 лет, из которых 57,4 % юношей и 42,6 % девушек, учащиеся средних образовательных школ. Основной гипотезой исследования выступило предположение, что участие и особенности мотивации волонтерской деятельности подростков связаны с более высоким уровнем психологического благополучия. Были использованы три методики: опросник мотивации волонтерской деятельности Э. Клеры, шкала психологического благополучия Варвик-Эдинбург, шкала депрессии, тревоги и стресса С. Ловибонд. Полученные результаты позволили сделать следующие выводы. Различные компоненты психологического благополучия связаны с опытом и мотивацией волонтерской деятельности. Опыт волонтерской деятельности способствует более четкому осознанию мотивации волонтерства и, как следствие, более высокому уровню психологического благополучия. Были обнаружены гендерные различия в характере взаимосвязи уровня психологического благополучия и участия и мотивации волонтерской деятельности. Выраженность разнообразной мотивации волонтерства связана со снижением депрессивных настроений у девушек больше, чем у юношей.

Ключевые слова: волонтерство, психологическое благополучие, подростковый возраст

Источник финансирования: Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках научного проекта № 20-013-00439.

Для цитирования: Молчанов С. В., Алмазова О. В., Поскребышева Н. Н. Особенности психологического благополучия молодежи с различным опытом и мотивацией волонтерской деятельности // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. Вып. 6 (46). С. 181–192. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-6-181-192>

Original article

PSYCHOLOGICAL WELL-BEING IN YOUTH WITH DIFFERENT EXPERIENCE AND MOTIVATION IN VOLUNTEERING ACTIVITY

Sergey V. Molchanov¹, Olga V. Almazova², Nataliya N. Poskrebysheva³

^{1, 2, 3} Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

¹ s-molch2001@mail.ru

² almaz.arg@gmail.com

³ pskr@inbox.ru

Abstract

Psychological well-being is an indicator of the realization of the potential of personal development. Psychological well-being is associated with the activity of the subject and requires special attention to the content of the activity. Age-psychological specificity of adolescence and youth is defined by self-determination and self-realization processes and personal subject's activity becomes an important factor. Volunteer activity as a voluntary activity to help those in need provides ample opportunities for self-realization of the individual. The purpose of this research is to study the characteristics of the psychological well-being of adolescents with different experience and motivation for volunteering. The study involved 329 adolescents aged 14-18, of which 57.4 % were boys and 42.6 % were girls. The main hypothesis of the study was the assumption that the participation and motivation of youth volunteering are associated with a higher level of psychological well-being. Three methods were used: E. Clary's Volunteering Motivation Questionnaire, the Warwick-Edinburgh Psychological Well-Being Scale, and the S. Lovibond Depression, Anxiety and Stress Scale. The results obtained allowed us to draw the following conclusions. Various components of psychological well-being are associated with the experience and motivation of volunteering. Gender differences were found in the nature of the relationship between the level of psychological well-being and participation and motivation for volunteering.

Keywords: *psychological well-being, volunteering, youth*

For citation: Molchanov S. V., Almazova O. V., Poskrebysheva N. N. Psychological well-being in youth with different experience and motivation in volunteering activity [Osobennosti psikhologicheskogo blagopoluchiya molodezhi s razlichnym opytom i motivatsiey volonterskoy deyatel'nosti]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 6 (46), pp. 181–192. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-6-181-192>

Психологическое благополучие является интегративным показателем оценки личностью уровня своей самореализации в рамках существующих потенциальных возможностей, может рассматриваться как потенциал личностного развития, что отражается в различных представлениях об этом конструкте [1]. Выделяются два основных направления в понимании психологического благополучия. Первое направление связано с определением психологического благополучия как эмоционально-оценочной составляющей состояния человека, что часто связано с переживанием удовольствия [2, 3]. Второе направление – с развитием идеи значимости осмысленности жизни в рамках гуманистической и экзистенциальной традиций, что смещает фокус внимания на полноту самореализации человека в конкретных жизненных условиях и обстоятельствах. Популяризация второго направления во многом связана с широким распространением модели К. Рифф, в которой были выделены шесть составляющих психологического благополучия: наличие цели в жизни, положительные отношения с другими, личностный рост, управление окружением, самопринятие и автономия [4]. Исследования показывают, что психологическое благополучие в ценностной составляющей выступает как система базисных убеждений личности. Сбалансированный вид психологического благополучия предполагает восприятие мира как доброжелательного и справедливого, позитивный образ Я и уверенность в контроле над жизнью [5]. Также отмечается минимизация негативных со-

стояний и переживаний при высоком уровне психологического благополучия. Люди с высоким уровнем психологического благополучия обычно являются активными субъектами деятельности [6; 7]. Можно говорить о том, что психологическое благополучие тесно связано с активной жизненной позицией человека, обеспечивающей возможность самореализации. Важным также становится учет возрастно-психологических особенностей подросткового возраста, значимых для самореализации. В периодизации психосоциального развития Э. Эриксона подростковый возраст определяется в широких возрастных рамках от 12 до 19 лет [8]. Процесс самоопределения в подростковом возрасте включает развитие эго-идентичности (Э. Эриксон), чувства взрослости (Д. Б. Эльконин), самосознания [9]. В указанных базовых психологических новообразованиях присутствует эмоциональная составляющая, связанная с оценкой собственного психологического благополучия в условиях реализуемых личных жизненных выборов. Таким образом, вопрос о поиске видов активности, способствующих самореализации и возрастанию уровня психологического благополучия личности, приобретает особую актуальность. Это соответствует традиционному пониманию подросткового возраста как периода поиска себя через деятельность с наличием моратория на принятие важных жизненных решений [10].

Определим, каким условиям должна отвечать деятельность, обеспечивающая рост уровня психологического благополучия современных российских подростков. Представляется, что можно выделить следующие критерии деятельности, которые будут положительно связаны с ростом психологического благополучия:

- добровольность участия и свобода в выборе конкретного вида деятельности в соответствии с собственными интересами;
- самостоятельное определение интенсивности вовлеченности в активность с возможностью «легкого» выхода из нее при необходимости;
- наличие фиксируемого и «видимого» результата своей деятельности;
- помогающий характер реализуемого поведения – возможность проявления заботы, фокусировки на другом человеке и его благополучии.

Названные критерии во многом связаны со спецификой иерархии ценностей, типичной для подросткового возраста. Можно говорить о приоритете в подростковом возрасте таких ценностей, как достижение, саморегуляция, благосклонность [11]. Напомним, что в модели ценностных ориентаций С. Шварца достижение связано со стремлением к личному успеху в конкретной деятельности за счет собственной компетентности в соответствии с социальными стандартами и последующим социальным одобрением; саморегуляция – с автономностью и независимостью мыслей и поведения; благосклонность – с взаимодействием со значимыми для человека людьми и заботой об их благополучии. Таким образом, указанные выше критерии соответствуют значимым ценностям российских подростков. Последний критерий, связанный с идеей помогающего поведения, представляется особенно важным. С позиции многих психотерапевтических школ и опыта психологической практики активность человека, направленная на кого-то или что-то вне его самого, является важным условием для преодоления существующих негативных психологических состояний. Уход от гиперфокусировки на себе, процессы самотрансценденции, обнаружение возможностей для самореализации через отношения с другим или действие для другого, достаточно часто выступают как стратегии психотерапевтической практики [12; 13]. Это позволяет преодолевать эгоцентрическую фиксацию на самом себе, чрезмерное фокусирование на собственном состоянии, установки эгоизма, а также создает условия для обретения нового опыта, который может стать основой роста психологического благополучия личности. Активная позиция волонтера с проявлением заботы об окружающем мире и людях тесно связана с развитием моральных принципов, изменением характера моральных суждений и общей моральной ориентации [14; 15].

Волонтерство соответствует указанным выше критериям самореализации личности и росту уровня психологического благополучия современных российских подростков. Волонтерство предполагает добровольное участие в видах активности, которые направлены на помощь другим людям, животным, природе. В современной России интенсивность волонтерской деятельности возрастает. Это касается как роста участников волонтерского движения, так и разнообразия видов добровольческой активности. Принятый в 2018 г. Федеральный закон о волонтерской деятельности легализовал и структурировал возможности добровольческой активности, способствовал значительному росту интереса к помогающему поведению в обществе, в частности в молодежной среде. В зарубежной психологии реализовано большое число исследований роли участия в добровольческой активности для соматического и психологического благополучия человека. В рамках лонгитюдного исследования было получено свидетельство того, что добровольческая активность взаимосвязана с хорошим уровнем физического здоровья [16; 17]. Выявлена взаимосвязь волонтерской активности и различных психологических характеристик. Вовлеченность в волонтерство связана с более высоким уровнем удовлетворенности жизнью и переживания счастья, позитивной самооценкой, уменьшением вероятности депрессивных расстройств, снижением дистресса, повышением уровня морального развития [18–22]. Получены результаты, свидетельствующие о кумулятивном эффекте повышения уровня физического и психического здоровья активных участников волонтерской активности [23]. Таким образом, можно говорить о том, что существуют различные данные, которые свидетельствуют о взаимосвязи уровня психологического благополучия и участия в волонтерской деятельности. Вместе с тем изучение связи между характером мотивации волонтерской деятельности подростков и уровнем их психологического благополучия еще не стало предметом специального исследования, что определило цель и новизну данной работы.

Цель: изучить особенности психологического благополучия подростков с различным опытом и мотивацией волонтерской деятельности.

Гипотеза 1: особенности мотивации волонтерской деятельности как ценности, источника компетенций и вовлеченности в социальное взаимодействие связаны с более высоким уровнем психологического благополучия.

Гипотеза 2: существуют гендерные различия в характере взаимосвязи опыта участия и мотивации волонтерской деятельности и уровня психологического благополучия: девушки с опытом волонтерской деятельности демонстрируют более высокий уровень психологического благополучия, чем юноши.

Для исследования применялся опросник мотивации волонтерской деятельности, основанный на функциональной теории мотивации, предложенной группой американских психологов во главе с Э. Клэри VFI (в русской адаптации С. В. Молчанова, О. В. Алмазовой, Н. Н. Поскребышевой [24]). Опросник включает в себя 6 шкал, описывающих различные основания мотивации волонтерской активности: волонтерство как защита, волонтерство как ценность, волонтерство как карьерная возможность, волонтерство как социальная функция вовлеченности в общение и социальное взаимодействие, волонтерство как источник приобретения компетенций, волонтерство как источник развития.

Исследование психологического благополучия основывалось на двух методиках:

1. Шкала психологического благополучия Варвик-Эдинбург [25; 26], которая охватывает широкий диапазон концептуальных представлений о психологическом благополучии, включая аффективную и когнитивную составляющие, а также оценку психологического функционирования. Методика содержит 14 вопросов, касающихся субъективного благополучия и психологического функционирования, которые сформулированы в позитивном ключе и направлены на оценку положительных аспектов психического здоровья.

2. Шкала депрессии, тревоги и стресса Ловибонд [27]. Краткая версия методики включает 21 пункт: по 7 пунктов на каждую субшкалу. Шкала депрессии оценивает дисфорию, безнадежность, девальвацию жизни, самоуничтожение, отсутствие интереса. Шкала тревожности оценивает вегетативное возбуждение, воздействие на скелетные мышцы, ситуационную тревогу и субъективное переживание тревожного аффекта. Шкала стресса чувствительна к уровням хронического неспецифического возбуждения и оценивает трудности релаксации, нервное возбуждение, легкое возбуждение, раздражительность, перегрузку и нетерпение.

В исследовании приняли участие 329 подростков 14–18 лет, из которых 57,4 % юношей и 42,6 % девушек. У 43,8 % подростков есть опыт волонтерской деятельности, а у 56,2 % такого опыта нет.

По всем шкалам всех опросников распределение проводилось по критерию Колмогорова – Смирнова, что позволяет использовать параметрические методы анализа данных.

В табл. 1 приведены средние медианы и стандартные отклонения оценок отношения к волонтерству у респондентов с опытом и без опыта участия в волонтерской деятельности и результат сравнения оценок в этих двух группах (t-критерий для независимых выборок).

Таблица 1

Описательные статистики для оценок мотивации волонтерства у подростков, имеющих и не имеющих опыта волонтерской деятельности, различия между ними

Шкала/группа	Есть опыт			Нет опыта			Различия	
	М	Me	SD	М	Me	SD	t	p
Защита	4,20	4,00	1,409	3,47	3,40	1,354	3,458	0,001
Ценность	6,08	6,20	0,840	5,33	5,60	1,211	4,316	<0,001
Карьерная возможность	4,16	4,30	1,574	3,82	3,80	1,414	2,004	0,049
Социальная функция	4,96	5,00	1,317	3,94	4,00	1,480	5,230	<0,001
Источник компетенции	5,88	6,00	0,978	5,13	5,20	1,242	4,720	<0,001
Источник развития	4,81	4,80	1,355	4,28	4,40	1,330	2,536	0,012

Значимые различия получены по всем шкалам опросника. При этом для оценок по всем шкалам они выше у подростков, имеющих опыт волонтерской деятельности. Опыт волонтерской деятельности позитивно связан с выраженностью различных видов мотивации волонтерства. При помощи коэффициента корреляции Пирсона было выявлено, что оценки по всем шкалам опросника связаны между собой (r – от 0,21 до 0,67 при $p < 0,001$).

Анализ гендерных различий показал следующее. При помощи t-критерия для независимых выборок было выявлено, что оценки девушек «волонтерство как социальная функция» ($t = -2,186$; $p = 0,029$) и «волонтерство как карьерная возможность» ($t = -4,170$; $p < 0,001$) выше, чем оценки юношей.

Психологическое благополучие подростков оценивалось при помощи двух методик. Прежде всего были проверены связи между оценками двух методик (коэффициент корреляции Пирсона). На рис. 1 приведена соответствующая корреляционная плеяда ($p < 0,001$).

Все оценки связаны между собой. Выраженность депрессии, стресса и тревожности связана друг с другом прямо, а с оценками психологического благополучия – обратно. Таким образом, подтверждаются данные зарубежных исследований о том, что высокий уровень психологического благополучия сочетается с низкой вероятностью негативных эмоциональных состояний и переживаемым стрессом. Рассмотрим особенности психологического благополучия у подростков с опытом и без опыта участия в волонтерской деятельности.

В табл. 2 приведены средние медианы и стандартные отклонения оценок психологического благополучия у респондентов с опытом и без опыта участия в волонтерской деятельности и результат сравнения оценок в этих двух группах (t-критерий для независимых выборок).

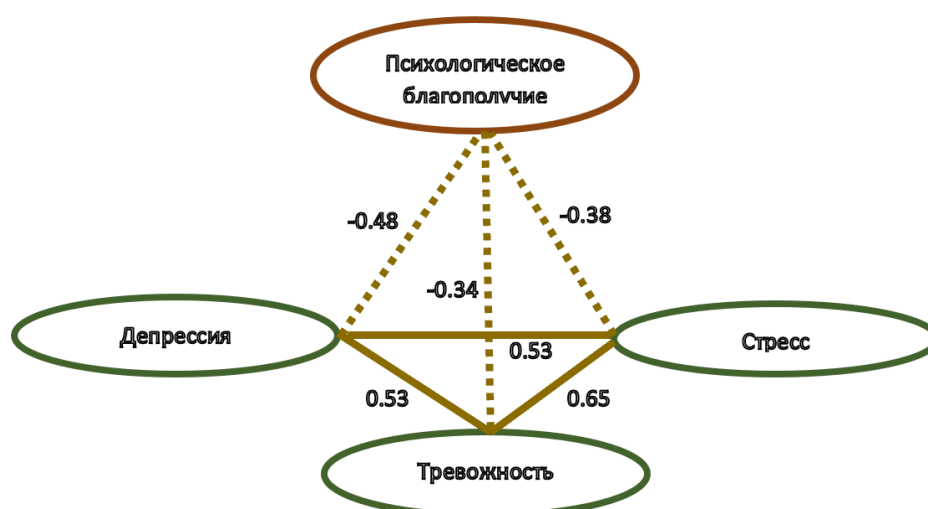


Рис. 1. Корреляционная плеяда оценок психологического благополучия, измеренного опросниками «Шкала депрессии, тревоги и стресса» и «Шкала психологического благополучия Варвик-Эдинбург»

Таблица 2

Описательные статистики для оценок психологического благополучия подростков, имеющих и не имеющих опыта волонтерской деятельности, различия между ними

Шкала/группа	Есть опыт			Нет опыта			Различия	
	М	Me	SD	М	Me	SD	t	p
Шкала психологического благополучия	60,89	61,00	6,141	58,28	58,00	7,122	3,497	0,001
Депрессия	16,60	16,00	2,907	19,01	18,00	5,341	-4,876	<0,001
Тревожность	16,71	16,00	3,575	17,87	16,00	5,007	-2,356	0,019
Стресс	21,24	20,00	5,612	22,43	22,00	6,516	-1,754	0,080

Оценки психологического благополучия выше, а выраженности депрессии и тревожности ниже у подростков, имеющих опыт волонтерской деятельности, чем у подростков, не имеющих такого опыта. Отметим, что интенсивность переживания стресса оказывается не связана с опытом волонтерской деятельности. Были получены гендерные различия в оценке психологического благополучия. При помощи t-критерия для независимых выборок было выявлено, что оценки психологического благополучия у девушек выше ($t = -2,602$; $p = 0,010$), чем оценки юношей.

Были проверены связи между оценками мотивации волонтерства, оценками психологического благополучия и выраженностью депрессии, тревожности и стресса (коэффициент корреляции Пирсона). Результаты приведены в виде корреляционной плеяды на рис. 2 (показаны связи, для которых $r > 0,2$, $p < 0,01$).

Оценки психологического благополучия связаны прямо с мотивами «волонтерство как ценность», «волонтерство как социальная функция» и «волонтерство как источник компетенции».

Для получения дополнительной информации о связи психологического благополучия и отношения к волонтерству были проверены связи отдельно для юношей и отдельно для девушек (коэффициент корреляции Пирсона). На рис. 3 и 4 приведены соответствующие корреляционные плеяды (показаны связи, для которых $r > 0,2$, $p < 0,01$).

Для юношей, кроме установленных для всей выборки закономерностей, выраженность стресса связана обратно с оценками «волонтерство как источник компетенции», что позволяет предположить, что возможность обретения новых компетенций как основы устойчивости в ситуации стресса становится для них значимым мотивом участия в добровольческой активности.

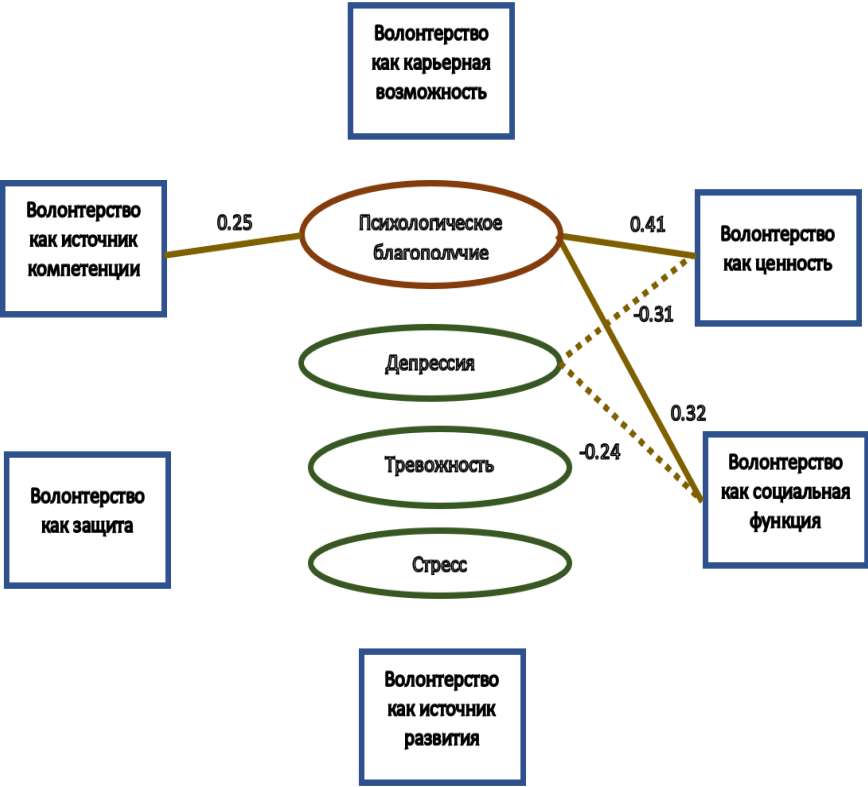


Рис. 2. Связи оценок отношения к волонтерству и психологического благополучия подростков ($p < 0,01$; $r > 0,2$)

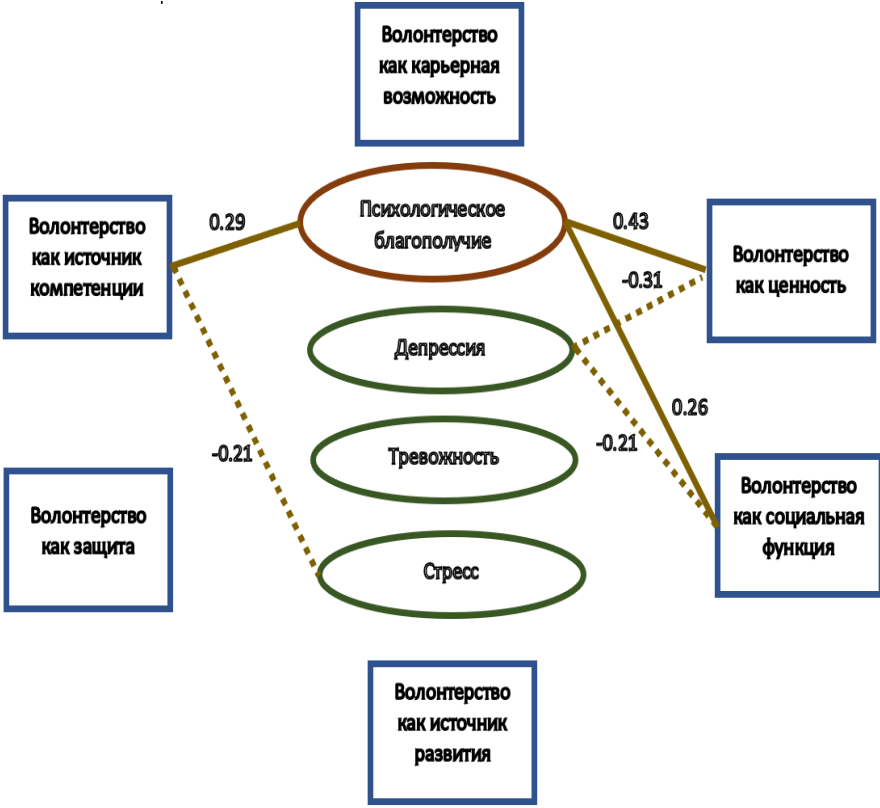


Рис. 3. Связи оценок отношения к волонтерству и психологического благополучия у юношей ($p < 0,01$; $r > 0,2$)

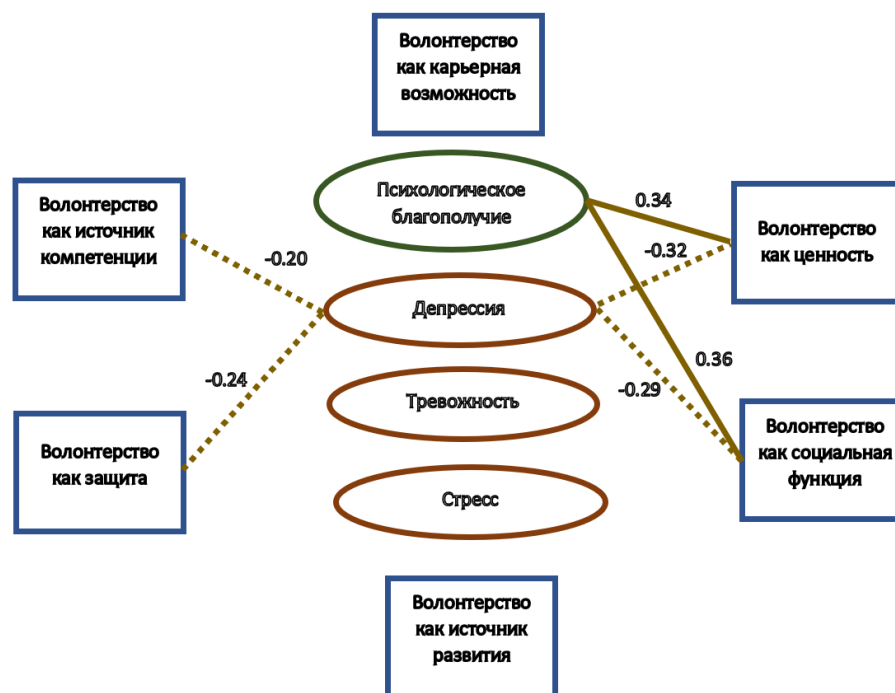


Рис. 4. Связи оценок отношения к волонтерству и психологического благополучия у девушек ($p < 0,01$; $r > 0,2$)

Для девушек связи между оценками психологического благополучия и волонтерства как источника компетенции не выявлено при том, что такая связь зафиксирована для всей выборки. Для девушек обнаружены связи (обратные) между выраженностью депрессии и мотивацией волонтерства как источника компетенций и как способа защиты, что позволяет предположить, что участие в добровольческой активности девушек мотивировано стремлением избежать депрессии и внутриличностного конфликта.

Полученные результаты в целом подтверждают выдвинутую гипотезу о том, что такие особенности мотивации волонтерской деятельности, как ценности, источник компетенций и вовлеченности в социальное взаимодействие, связаны с более высоким уровнем психологического благополучия. Выраженность мотивов волонтерства как ценности и социальной функции, позволяющей включиться в социальное взаимодействие и общение, снижает выраженность депрессивной симптоматики. В изученной иерархии мотивов добровольческой активности мотивы волонтерства как ценности, источника обретения компетенций, вовлеченности в социальное взаимодействие занимают три первых места и могут рассматриваться как высокозначимые. Выраженность этих мотивов, как и уровень психологического благополучия, значительно выше у подростков с опытом волонтерства. Отметим также, что показатели депрессии и тревожности ниже у подростков, имеющих опыт волонтерской деятельности, чем у подростков, не имеющих опыта добровольческой активности. С учетом ограничений корреляционного анализа в вопросах направленности причинно-следственных связей отметим, что в ходе данного исследования мы получили разнообразные подтверждения гипотезы о взаимосвязи разных сторон психологического благополучия и участия в волонтерской деятельности.

Выявлены представляющие интерес гендерные особенности мотивации волонтерства и уровня психологического благополучия, свидетельствующие о подтверждении второй гипотезы. Общие параметры психологического благополучия выше у девушек, при этом характер взаимосвязи характеристик психологического благополучия и мотивации волонтерства различаются у девушек и юношей. Значение таких мотивов волонтерства, как карьерный рост и реализация социальной функции вклю-

ченности в группу и социальное взаимодействие, выше у девушек. Мотивация волонтерства у девушек чаще связана со снижением депрессивных настроений, чем у юношей, для которых мотив обретения компетенций в добровольческой активности чаще выступает как основа стрессоустойчивости. Таким образом, гипотеза о наличии гендерных различий в характере взаимосвязи мотивации волонтерской деятельности и уровня психологического благополучия также получила подтверждение.

Список источников

1. Рикель А. М., Туниянц А. А., Батырова Н. Понятие субъективного благополучия в гедонистическом и эвдемонистическом подходах // Вестник Московского ун-та. Серия 14: Психология. 2017. № 2. С. 64–82. doi: 10.11621/vsp.2017.0
2. Аргайл М. Психология счастья. СПб.: Питер, 2003. 271 с.
3. Пахоль Б. Е. Субъективное и психологическое благополучие: современные и классические подходы, модели и факторы // Украинский психол. журнал. 2017. № 1. С. 80–104.
4. Ryff C. D., Keyes C. L. M. The structure of psychological well-being revisited // Journal of Personality and Social Psychology. 1995. Vol. 50. P. 1192–1198.
5. Митрофанова Е. Н. Активность индивидуальности, психологическое благополучие и удовлетворенность жизнью студентов // Сибирский психол. журнал. 2017. № 64. С. 94–105.
6. Павленко К. В., Бочавер А. А. Субъективное благополучие школьников в ситуации самоопределения // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25, № 6. С. 51–62. doi: 10.17759/pse.2020250605
7. Молчанов С. В., Алмазова О. В., Поскребышева Н. Н. Моральные суждения подростков с разным уровнем психологического благополучия // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24, № 4. С. 22–35. doi: 10.17759/pse.2019240402
8. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М.: Прогресс, 1996. 344 с.
9. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
10. Молчанов С. В. Психология подросткового и юношеского возраста: учебник. М.: Юрайт, 2018. 406 с.
11. Молчанов С. В. Особенности ценностных ориентаций личности в подростковом и юношеском возрастах // Психологическая наука и образование. 2005. Т. 10, № 3. С. 16–25.
12. Лукас Э. Учебник логотерапии. Представление о человеке и методы. М.: Когито-центр, 2021. 256 с.
13. Франкл В. Логотерапия и экзистенциальный смысл. М.: Альпина Дигитал, 2017. 344 с.
14. Молчанов С. В. Морально-ценностные ориентации как функция социальной ситуации развития в подростковом и юношеском возрасте // Культурно-историческая психология. 2007. № 1. С. 75–79.
15. Молчанов С. В., Поскребышева Н. Н., Запуниди А. А., Маркина О. С. Развитие личностной автономии как условие формирования ориентации подростка в моральной сфере // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11, № 4. С. 22–29.
16. McDougale L., Handy F., Konrath S., Walk M. Health outcomes and volunteering: the moderating role of religiosity // Social Indicators Research. 2014. Vol. 117. P. 337–351. doi: 10.1007/s11205-013-0336-5
17. Piliavin J. A., Siegl E. Health benefits of volunteering in the Wisconsin longitudinal study // Journal of Health and Social Behavior. 2007. Vol. 48, Iss. 4. P. 450–464. doi: 10.1177/002214650704800408
18. Borgonovi F. Well by doing good: the relationship between formal volunteering and self-reported health and happiness // Social Science and Medicine. 2008. Vol. 66, Iss. 11. P. 2321–2334. doi: 10.1016/j.socscimed.2008.01.011
19. Greenfield E. A., Marks N. F. Formal volunteering as a protective factor for older adults' psychological well-being // Journal of Gerontology. Series B: Psychological Sciences and Social Sciences. 2004. Vol. 59B, Iss. 5. P. 258–264. doi: 10.1093/geronb/59.5.S258
20. Kim J., Pai M. Volunteering and trajectories of depression // Journal of Aging Health. 2010. Vol. 22, Iss. 1. P. 84–105. doi: 10.1177/0898264309351310
21. Musick M. A., Wilson J. Volunteering and depression: the role of psychological and social resources in different age groups // Social Science Medicine. 2003. Vol. 56, Iss. 2. P. 259–269. doi: 10.1016/S0277-9536(02)00025-4
22. Thoits P. A., Hewitt L. N. Volunteer work and well-being // Journal of Health and Social Behavior. 2001. Vol. 42, Iss. 2. P. 115–131. doi: 10.2307/3090173
23. Jerf W., Yeung K., Zhang Z., Kim T. Volunteering and health benefits in general adults: cumulative effects and forms // BMC Public Health. 2018. Vol. 18, Iss. 8. doi: 10.1186/s12889-017-4561-8 (дата обращения: 10.04.2022).

24. Молчанов С. В., Алмазова О. В., Поскребышева Н. Н. Отношение к цифровому волонтерству российской молодежи // *International Journal of Open Information Technologies*. 2021. № 12. С. 83–88.
25. Tennant R., Hiller L., Fishwick R., Platt S., Joseph S., Weich S., Parkinson J., Secker J., Stewart-Brown S. The Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale (WEMWBS): development and UK validation // *Health and Quality of Life Outcomes*. 2007 Vol. 5, Iss. 63. URL: <http://www.hqlo.com/content/5/1/63> (дата обращения: 10.04.2022).
26. Шилко Р. С., Долгих А. Г., Алмазова О. В. Измерение психического здоровья в образовательном пространстве: шкала психологического благополучия Варвик-Эдинбург // *Герценовские чтения: психологические исследования в образовании: материалы I Международной научно-практ. конф. (10–11 октября 2018 г., Санкт Петербург)*. СПб., 2018. Ч. 1. С. 278–283.
27. Lovibond S. H., Lovibond P. F. *Manual for the Depression Anxiety and Stress Scales*. Psychology Foundation. Sidney, NSW, 1995. 103 p.

References

1. Rikel' A. M., Tuniyants A. A., Batyrova N. Ponyatiye sub'ektivnogo blagopoluchiya v gedonisticheskom i evdemonisticheskom podkhodakh [Definition of subjective well-being in hedonistic and eudemistic approaches]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psikhologiya – The Moscow Univeristy Herald. Series 14: Psychology*, 2017, vol. 2, pp. 64–82 (in Russian). doi: 10.11621/vsp.2017.0
2. Argail M. *Psikhologiya schast'ya* [Psychology of happiness]. Saint Petersburg, Piter Publ., 2003. 271 p. (in Russian).
3. Pakhol' B. E. Sub'ektivnoye i psikhologicheskoye blagopoluchiye: sovremennyye i klassicheskiye podkhody, modeli i faktory [Subjective and psychological well-being: modern and classic approaches, models and factors]. *Ukrainskiy psikhologicheskij zhurnal*, 2017, vol. 1, pp. 80–104 (in Russian).
4. Ryff C. D., Keyes C. L. M. The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1995, vol. 50, pp. 1192–1198.
5. Mitrofanova E. N. Aktivnost' individual'nosti, psikhologicheskoye blagopoluchiye i udovletvorennost' zhizn'yu studentov [Individual activity, psychological well-being and life satisfaction of students]. *Sibirskiy psikhologicheskij zhurnal – Siberian Journal of Psychology*, 2017, no. 64, pp. 94–105 (in Russian).
6. Pavlenko K. V., Bochaver A. A. Sub'ektivnoye blagopoluchiye shkol'nikov v situatsii samoopredeleniya [Subjective well-being of pupils in self-determination situation]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye – Psychological Science and Education*, 2020, vol. 25, no. 6, pp. 51–62 (in Russian). doi:10.17759/pse.2020250605
7. Molchanov S. V., Almazova O. V., Poskrebysheva N. N. Moral'nye suzhdeniya podrostkov s raznym urovnem psikhologicheskogo blagopoluchiya [Moral judgements of adolescents with different level of psychological well-being]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye – Psychological Science and Education*, 2019, vol. 24, no. 4, pp. 22–35 (in Russian). doi:10.17759/pse.2019240402.
8. Erikson E. *Identichnost': yunost' i krizis* [Identity: youth crisis]. Moscow, Progress Publ., 1996. 344 p. (in Russian).
9. El'konin D. B. *Izbrannyye psikhologicheskkiye trudy* [Selected scientific works]. Moscow, Pedagogika Publ., 1989. 560 p. (in Russian).
10. Molchanov S. V. *Psikhologiya podrostkovogo i yunosheskogo vozrasta* [Psychology of adolescence and youth]. Moscow, Yurayt Publ., 2018. 406 p. (in Russian).
11. Molchanov S. V. Osobennosti tsennostnykh oriyentatsiy lichnosti v podrostkovom i yunosheskom vozrastakh [Value orientations of personality in adolescence and youth]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye*, 2005, vol. 10, no. 3, pp. 16–25 (in Russian).
12. Lukas E. *Uchebnik logoterapii. Predstavleniye o cheloveke i metody* [Handbook of logotherapy. Presentation of man and method]. Moscow, Kogito-tsentr Publ., 2021. 256 p. (in Russian).
13. Frankl V. *Logoterapiya i ekzistentsial'nyy smysl* [Logotherapy and existential means]. Moscow, Al'pina Dizhital Publ., 2017. 344 p. (in Russian).
14. Molchanov S. V. Moral'no-tsennostnyye oriyentatsii kak funktsiya sotsial'noy situatsii razvitiya v podrostkovom i yunosheskom vozraste [Moral-value orientation as the function of social situation of development in adolescence and youth]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya – Cultural Historical Psychology*, 2007, no.1, pp. 75–79 (in Russian).

15. Molchanov S. V., Poskrebysheva N. N., Zapunidi A. A., Markina O. S. Razvitiye lichnostnoy avtonomii kak usloviye formirovaniya orientatsii podrostka v moral'noy sfere [Personal autonomy development as the condition to formate adolescent's ortientation in moral sphere]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya – Cultural Historical Psychology*, 2015, vol. 11, no. 4, pp. 22–29 (in Russian).
16. McDougale L., Handy F., Konrath S., Walk M. Health outcomes and volunteering: the moderating role of religiosity. *Social Indicators Research*, 2014, vol. 117, pp. 337–351. doi: 10.1007/s11205-013-0336-5.
17. Piliavin J. A., Siegl E., Health benefits of volunteering in the Wisconsin longitudinal study. *Journal of Health and Social Behavior*, 2007, vol. 48(4), pp. 450–464. doi: 10.1177/002214650704800408.
18. Borgonovi F. Well by doing good: the relationship between formal volunteering and self-reported health and happiness. *Social Science and Medicine*, 2008, vol. 66 (11), pp. 2321–2334. doi: 10.1016/j.socscimed.2008.01.011.
19. Greenfield E. A., Marks N. F. Formal volunteering as a protective factor for older adults' psychological well-being. *Journal of Gerontology. Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 2004, vol. 59B (5), pp. 258–264. doi: 10.1093/geronb/59.5.S258
20. Kim J., Pai M. Volunteering and trajectories of depression. *Journal of Aging Health*, 2010, vol. 22 (1), pp. 84–105. doi: 10.1177/0898264309351310.
21. Musick M. A., Wilson J. Volunteering and depression: the role of psychological and social resources in different age groups. *Social Science Medicine*, 2003, vol. 56 (2), pp. 259–269. doi: 10.1016/S0277-9536(02)00025-4.
22. Thoits P. A., Hewitt L. N. Volunteer work and well-being. *Journal of Health and Social Behavior*, 2001, vol. 42(2), pp. 115–131. doi: 10.2307/3090173.
23. Jerf W., Yeung K., Zhang Z., Kim T. Volunteering and health benefits in general adults: cumulative effects and forms. *BMC Public Health*, 2018, vol. 18(8). doi: 10.1186/s12889-017-4561-8
24. Molchanov S. V., Almazova O. V., Poskrebysheva N. N. Otnosheniye k tsifrovomu volonterstvu rossiyskoy molodezhi [Relation to digital volunteering among Russian youth]. *International Journal of Open Information Technologies*, 2021, no. 12, pp. 83–88 (in Russian).
25. Tennant R., Hiller L., Fishwick R., Platt S., Joseph S., Weich S., Parkinson J., Secker J., Stewart-Brown S. The Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale (WEMWBS): development and UK validation. *Health and Quality of Life Outcomes*, 2007, vol. 5(63). URL: <http://www.hqlo.com/content/5/1/63> (accessed 10 April 2022).
26. Shilko R. S., Dolgikh A. G., Almazova O. V. Izmereniye psikhicheskogo zdorov'ya v obrazovatel'nom prostranstve: shkala psikhologicheskogo blagopoluchiya Varvik-Edinburg [Measurement of psychological health in educational space: the scale of psychological well-being]. *Gertsenovskiy chteniye: psikhologicheskiye issledovaniya v obrazovanii. Materialy I Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. Chast' I* [Herzen Readings: Psychological Research in Education: Proceedings of the I International Scientific and Practical. conf. (October 10–11, 2018, St. Petersburg). Part 1]. Saint Petersburg, 2018. Pp. 278–283 (in Russian).
27. Lovibond S. H., Lovibond P. F. *Manual for the Depression Anxiety and Stress Scales*. Psychology Foundation. Sidney, NSW, 1995. 103 p.

Информация об авторах

Молчанов С. В., кандидат психологических наук, доцент, Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова (ул. Моховая, 11, Москва, Россия, 125009).
E-mail: s-molch2001@mail.ru

Алмазова О. В., кандидат психологических наук, доцент, Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова (ул. Моховая, 11, Москва, Россия, 125009).
E-mail: almaz.arg@gmail.com

Поскребышева Н. Н., кандидат психологических наук, доцент, Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова (ул. Моховая, 11, Москва, Россия, 125009).
E-mail: pskr@inbox.ru

Information about the authors

Molchanov S. V., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Lomonosov Moscow State University (ul. Mokhovaya, 11, Moscow, Russian Federation, 125009).
E-mail: s-molch2001@mail.ru

Almazova O. V., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Lomonosov Moscow State University (ul. Mokhovaya, 11, Moscow, Russian Federation, 125009).
E-mail: almaz.arg@gmail.com

Poskrebysheva N. N., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Lomonosov Moscow State University (ul. Mokhovaya, 11, Moscow, Russian Federation, 125009).
E-mail: s-molch2001@mail.ru

Статья поступила в редакцию 06.06.2022; принята к публикации 25.10.2022

The article was submitted 06.06.2022; accepted for publication 25.10.2022

Научная статья

УДК 159

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-6-193-205>

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МАТЕРЕЙ С ПРИЕМНЫМИ И РОДНЫМИ ДЕТЬМИ

Анна Анатольевна Стреленко¹

¹ Витебский государственный университет имени П. М. Машерова, Витебск, Республика Беларусь, strelenko@list.ru

Аннотация

Представлено определение особенностей родительско-детского взаимодействия матерей с приемными и родными сыновьями и дочерьми. Основной гипотезой выступило предположение о том, что существуют достоверные различия при взаимодействии с детьми в зависимости от их половой принадлежности и формы родительства матерей. Всего в работе приняли участие 218 матерей в возрасте от 22 до 71 года ($M = 43,95$; $SD = 10,01$), из них приемные матери – $n = 112$ в возрасте от 27 до 71 года ($M = 50,30$; $SD = 7,72$), биологические матери – $n = 106$ в возрасте от 22 до 55 лет ($M = 37,32$; $SD = 7,46$). Группы матерей условно были разделены на четыре подгруппы, где в первую вошли приемные матери, которые описывали свое взаимодействие с приемными сыновьями ($n = 48$), возраст сыновей определяется от 3 до 17,5 лет ($M = 12,25$; $SD = 3,87$); во вторую вошли приемные матери, которые описывали свое взаимодействие с приемными дочерьми ($n = 64$), возраст дочерей устанавливается от 4 до 17 лет ($M = 12,84$; $SD = 3,24$); в третью вошли биологические матери, которые описывали свое взаимодействие с родными сыновьями ($n = 52$), их возраст определяется от 2,9 до 19 лет ($M = 10,61$; $SD = 4,80$), в четвертую вошли биологические матери, которые описывали свое взаимодействие с родными дочерьми ($n = 54$), возраст дочерей отмечается от 4 до 17 лет ($M = 10,07$; $SD = 4,49$). По результатам проведенного эмпирического исследования были выявлены достоверные различия в отношении приемных сыновей, при взаимодействии с которыми приемные матери будут более строгими, чем с приемными дочерьми. При сравнении взаимодействий биологических матерей с родными дочерьми и сыновьями и приемных матерей с приемными сыновьями и дочерьми последние проявляют больше контролирующего поведения, непоследовательности в воспитательных тактиках и считают себя более авторитетными родителями. Результаты исследования показывают то, что родительско-детское взаимодействие у биологических и приемных матерей зависит не столько от половой принадлежности детей, сколько от формы их родительства.

Ключевые слова: формы семейного устройства, родительско-детское взаимодействие, приемные матери, приемные сыновья, приемные дочери, биологические матери, родные сыновья, родные дочери

Для цитирования: Стреленко А. А. Особенности взаимодействия матерей с приемными и родными детьми // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. Вып. 6 (46). С. 193–205. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-6-193-205>

Original article

PECULIARITIES OF INTERACTION OF MOTHERS WITH FOSTER AND BIOLOGICAL CHILDREN

Anna A. Strelenko¹

¹ Educational Establishment “Vitebsk State P. M. Masherov University”, Vitebsk, Republic of Belarus, strelenko@list.ru

Abstract

The article is devoted to determining the peculiarities of parent-child interaction of mothers with foster and biological sons and daughters. The main hypothesis was the assumption that there are reliable

differences in the interaction with children depending on their gender and depending on the form of parenting of mothers. The study included 218 mothers – 22 to 71 years ($M=43.95$; $SD=10.01$), of which foster mothers $n=112$ – 27 to 71 years ($M=50.40$; $SD=7.69$) and biological mothers $n=106$ – 22 to 55 years ($M=37.32$; $SD=7.46$). The mothers' groups were conventionally divided into 4 subgroups, the first included foster mothers who described their interaction with foster sons ($n=48$), sons' ages 3 to 17.5 years ($M=12.25$; $SD=3.87$); the second included foster mothers who described their interaction with foster daughters ($n=64$), daughters' ages 4 to 17 years ($M=12.84$ $SD=3.24$); the third included biological mothers who described their interaction with their biological sons ($n=52$), their ages 2.9 to 19 years ($M=10.61$; $SD=4.80$); the fourth included native mothers who described their interaction with their biological daughters ($n=54$), the daughters 4 to 17 years ($M=10.07$; $SD=4.49$). The results of the study revealed significant differences with regard to foster sons, with whom foster mothers will be more strict than foster daughters. Compared to biological daughters and sons in biological mothers' interactions with them, foster mothers in relation to their foster sons and daughters will exhibit more controlling behavior, inconsistency in educational tactics, and consider themselves more authoritative parents. The results of the study show that parent-child interaction in biological and foster mothers, depends not so much on the gender of the children, but on the form of their parenthood.

Keywords: *forms of family placement, parent-child interaction, foster mothers, foster sons, foster daughters, biological mothers, biological sons, biological daughters*

For citation: Strelenko A. A. Peculiarities of interaction of mothers with foster and biological children [Osobennosti vzaimodeystviya materey s priemnymi i rodnymi detmi]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 6 (46), pp. 193–205. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-6-193-205>

Как известно, главным и необходимым условием развития ребенка, формирования его внутренней позиции являются взрослые люди, в том числе родители. Именно родители через отношения с ребенком создают основу для формирования благополучного хода развития и его счастливого будущего. Благополучие детей напрямую связано с заботой родителей и семейным окружением. Однако не все дети растут в таких условиях. В современном обществе сохраняет свою значимость проблема благополучия детей, оставшихся без попечения родителей [1; 2].

Такую озабоченность высказывают специалисты не только ближнего, но и дальнего зарубежья.

На основании проведенного анализа по ряду зарубежных стран в отношении интересующих нас вопросов можно выделить некоторые общие проблемы. На современном этапе в ряде европейских стран и США отмечается большое количество исследований, которые демонстрируют четкую связь между программами социальной защиты и профилактикой жестокого обращения с детьми. По мнению А. Деттлафф и др., ограничения на программы социальной защиты могут способствовать увеличению риска жестокого обращения и уменьшить степень благополучия детей. Авторы также выступают за критический пересмотр использования принудительного разделения семей в качестве вмешательства в семью, необходимостью которой становится ориентация в обществе, наводненном расизмом, дискриминацией и неравным доступом к ресурсам и возможностям. Помимо этого А. Деттлафф и др. отмечают, что система социального обеспечения детей наносит непропорционально большой вред чернокожим детям и семьям из-за систематического чрезмерного надзора, навязчивого участия и связанных с этим неблагоприятных последствий, определяемых в первую очередь в отношении приемных семей. Прекращение подобного вреда, по мнению А. Деттлафф и др., может быть достигнуто путем ликвидации нынешней системы вмешательства в обеспечение благополучия детей и фундаментального переосмысления того, каким образом общество поддерживает безопасность и благополучие детей, семей и сообществ [3].

В свою очередь в Финляндии специалисты высказывают обеспокоенность проблемой информированного согласия. Так, в статье Р. Энроос и др. уделяется внимание вопросу рассмотрения информированного согласия в контексте принятия решений о благополучии детей в Финляндии, где распространено добровольное изъятие детей, с одной стороны, рассматриваемое как противоречи-

вое (имеет место конфликт интересов и взглядов между различными сторонами), со второй стороны – нацеленное на повышение благополучия детей явление. Авторы статьи на основании проведенного исследования с участием социальных работников, родителей и молодых людей отмечают, что, несмотря на разрозненность данных по раскрываемому вопросу, крайне необходимы концептуальные разработки существующих стандартов информированного согласия и их адаптация к нынешним условиям благосостояния детей. В частности, включение прав детей в понятие осознанного согласия является особенно актуальным, равно как и признание родственности членов их семей [4].

В Швеции некоторая тревожность отмечается по вопросам патронатного воспитания. В частности, Т. Виссо и Х. Йоханссон отмечают, что патронатное воспитание уже давно характеризуется ориентированностью на семью, где уделяется особое внимание воссоединению ребенка с родной семьей. Несмотря на то, что приемные семьи рассматриваются как временное решение, многие приемные семьи длятся в течение нескольких лет, хотя решение о продолжении такого ухода выносятся на рассмотрение каждые шесть месяцев. Следовательно, многие дети сталкиваются с небезопасным будущим, не зная, придется ли им переехать в другой приемный дом или вернуться к своим биологическим родителям. По мнению авторов, важным для обсуждения является роль приемных родителей – как в настоящем, так и в будущем. Передача опеки требует, чтобы приемные родители взяли на себя родительскую и семейную роль, а не были профессиональными опекунами [5].

Что касается ближнего зарубежья, то за последние десятилетия, а точнее со второй половины 2000-х гг., начались процессы деинституционализации практически во всех странах постсоветского пространства – именно с этого периода осуществляется попытка максимально приблизить семью для ребенка, который должен воспитываться в ней, а не в казенном учреждении.

Государственная политика по вопросам поддержки и защиты семьи на современном этапе актуализирована в первую очередь для тех слоев населения, которые по разным причинам стали наиболее уязвимыми вследствие общественных изменений и социальных трансформаций. Перемены в общественной жизни повлекли за собой и изменения в семье. Такие трансформации проявились через девальвацию семейных ценностей, искажение социальных ролей матери и отца, пренебрежительное отношение к родительским обязанностям и, как следствие, привело к возникновению такого явления, как социальное сиротство [6].

Как отмечает Г. М. Цинченко, социальное сиротство – это непростой деструктивный феномен, он, как правило, актуализируется в периоды социально-экономических кризисов и вызывает дезадаптацию традиционных семейных функций, превращая семью в дисфункциональную общность [6].

Проблема социального сиротства в Республике Беларусь на современном этапе решается через реализацию одного важного права ребенка – права на жизнь в семье. Как ранее было сказано, многообразие форм семейного устройства детей-сирот и детей, лишенных родительского попечения, способствует тому, чтобы учитывать особенности социальной ситуации развития конкретного ребенка при определении его последующего жизнеустройства [7]. В ст. 185 Кодекса о браке и семье Республики Беларусь закрепляется подобное право каждого ребенка [8].

На основании законодательства определяются следующие формы устройства детей, оставшихся без попечения родителей (табл. 1).

Нужно отметить, что ориентация на семейное устройство детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, способствовала изменению существующей ранее ситуации с воспитанием таких категорий лиц. В последнее время в своем развитии активизировались новые формы устройства сирот на воспитание в «профессиональные» семьи, т. е. приемные, и детский дом семейного типа. Так, в Республике Беларусь 10,7 тыс. детей находятся на воспитании в опекунских семьях, около 6,4 тыс. из них – в приемных семьях, более 1 тыс. – в детских домах семейного типа и детских деревнях [9].

Таблица 1

Формы семейного устройства детей в Республике Беларусь

Формы семейного устройства	Усыновление	Между усыновителем и усыновленным возникают такие же права и обязанности, как между родителями и детьми
	Опекунство (попечительство)	Семья, в которой супруги или отдельные граждане выполняют обязанности по воспитанию детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей
	Детский дом семейного типа	Семья, принявшая на воспитание от 5 до 10 детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей
	Приемная семья	Семья, которая воспитывает детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в соответствии с договором о передаче детей на воспитание и трудовым договором

Проблема социального сиротства решается и в России. Как утверждает С. Ю. Лутошкина, с 2006 г. в государственной социальной политике России приоритетным направлением является развитие семейных форм жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и, как следствие, постепенное закрытие интернатных учреждений или их реорганизация в учреждения социального обслуживания, осуществляющие функции как по устройству детей в замещающие семьи, так и функции по профилактике социального сиротства [10]. Следует отметить, что и в Беларуси, и в России, за исключением такой формы семейного устройства, как детский дом семейного типа, определяется подобие форм семейного устройства детей, лишенных родительского попечительства, что находит свое отражение в Семейном кодексе РФ (раздел VI. Формы воспитания детей, оставшихся без попечения родителей) [11].

Анализируя состояние социальной политики в отношении детей-сирот в странах постсоветского пространства, В. П. Авдеева и М. М. Русакова отмечают, что системы детских домов в странах постсоветского пространства отличаются по способу организации. В двух странах – Белоруссии и Молдове – детский дом семейного типа представляет собой семью, которая принимает на воспитание детей-сирот и/или детей, оставшихся без попечения родителей. В остальных странах детский дом представляет собой специализированное учреждение [12].

В связи с осознанием обществом необходимости семейного жизнеустройства детей до сих пор как в России, так и в Белоруссии продолжается процесс деинституционализации, что способствует снижению процента детей-сирот и детей, лишенных родительского попечительства, однако не избавляет от психологических трудностей, возникающих в связи с принятием ребенка в замещающую семью.

Нужно отметить, что тенденция отмены усыновления в Беларуси набирает обороты. Об аналогичных проблемах заявляют и российские ученые. Так, А. В. Махнач, рассматривая вопросы жизни неспособности замещающей семьи как малой социальной группы, отмечает, что отказы от приемных детей совершаются по причине некомпетентности замещающих родителей, а также на основании слабого их отбора/подбора. Ставшее обязательным обучение кандидатов в замещающие родители не дает нужного эффекта, так как знаний, умений и навыков у таких родителей бывает недостаточно для решения возникающих ситуаций при взаимодействии с приемными детьми [9, с. 7].

Аналогичную мысль в своей работе проводит О. В. Кучмаева. Она утверждает, что проблемы с принятием ребенка в замещающую семью могут приводить к отказу от усыновления. Несмотря на то, что масштабы данного явления незначительные (около 1 % от численности детей, передаваемых на воспитание в семьи), однако последствия отказов, наносящих серьезную психологическую травму и ребенку, и членам приемной семьи, вряд ли можно назвать несущественными [13].

Обобщая выделенные проблемы «профессиональных» семей, необходимо отметить их особенность. Несмотря на активно развивающиеся юридические, социальные, медицинские практики в отношении приемных семей, принимающих на воспитание неродных детей, важными остаются во-

просы, относящиеся к психологической подготовленности таких родителей, в частности к ситуации непосредственного взаимодействия с детьми, которые, возможно, уже имели опыт первичной травматизации в своей биологической семье. Именно понимание приемными родителями особенностей социальной ситуации развития конкретного ребенка и умение взаимодействовать с ним на ненасильственной основе могут помочь возникновению психотерапевтического эффекта, так необходимого для восстановления психических ресурсов ребенка и дальнейшей благополучной социализации его в обществе.

Целью данного исследования стало определение особенностей родительско-детского взаимодействия матерей с приемными и родными сыновьями и дочерьми.

Основной гипотезой выступило предположение о том, что существуют достоверные различия при взаимодействии с детьми в зависимости от их половой принадлежности и от формы родительства матерей.

Исследуемую выборку составили приемные матери ($n = 112$) и биологические матери ($n = 106$). Группы матерей условно были разделены на четыре подгруппы, где в первую вошли приемные матери, которые описывали свое взаимодействие с приемными сыновьями ($n = 48$), возраст сыновей определяется от 3 до 17,5 лет ($M = 12,25$; $SD = 3,87$); во вторую – вошли приемные матери, которые описывали свое взаимодействие с приемными дочерьми ($n = 64$), возраст дочерей устанавливается от 4 до 17 лет ($M = 12,84$; $SD = 3,24$); в третью – вошли биологические матери, которые описывали свое взаимодействие с родными сыновьями ($n = 52$), их возраст определяется от 2,9 до 19 лет ($M = 10,61$; $SD = 4,80$), в четвертую – вошли биологические матери, которые описывали свое взаимодействие с родными дочерьми ($n = 54$), возраст дочерей отмечается от 4 до 17 лет ($M = 10,07$; $SD = 4,49$).

В работе были использованы теоретические и эмпирические методы. В частности, методика ВРР – «Взаимодействие родитель–ребенок» (И. М. Марковская) [14]. Также были использованы методы математической статистики, такие как описательные статистики, t -критерий Стьюдента (все сырые баллы были переведены в z -баллы), критерий ϕ^* – угловое преобразование Фишера. Статистическая обработка осуществлялась с помощью программы IBM SPSS Statistics 23 for Windows.

Так на основании проведенного анализа по изучению родительских тактик взаимодействия с приемными сыновьями и дочерьми у матерей определяются различия по шкале «Строгость» ($t = 2,082$, $p = 0,040$). Причем строгость имеет тенденцию проявляться по отношению к сыновьям, а к дочерям она будет менее выраженной. В отношении родительских тактик взаимодействия с родными сыновьями и дочерьми значимые различия не определяются.

На следующем шаге при решении задачи об определении различий между сыновьями и дочерьми у матерей с различной формой родительства были определены следующие показатели. Так, при сравнении группы сыновей приемных матерей и группы сыновей биологических матерей были обнаружены различия по следующим параметрам: «Контроль» ($t = 3,841$, $p = 0,000$), «Принятие» ($t = -3,525$, $p = 0,001$), «Непоследовательность» ($t = 2,174$, $p = 0,032$), «Авторитетность» ($t = 1,961$, $p = 0,053$). При сравнении группы дочерей приемных матерей и группы дочерей биологических матерей были обнаружены различия по таким параметрам: «Контроль» ($t = 3,014$, $p = 0,003$), «Близость» ($t = -1,906$, $p = 0,059$), «Принятие» ($t = -3,068$, $p = 0,003$), «Непоследовательность» ($t = 2,875$, $p = 0,005$), «Авторитетность» ($t = 2,224$, $p = 0,028$).

Установленные достоверные различия по контролю, принятию, непоследовательности и авторитетности в отношении сыновей и дочерей определяют некоторые особенности родительско-детского взаимодействия. В частности, контроль, непоследовательность и авторитетность определяют в сторону приемных матерей, т. е. по сравнению с биологическими матерями у приемных матерей в большей степени проявляется контролирующее поведение к ребенку, отмечается более выра-

женная непоследовательность, которая может быть следствием эмоциональной неуравновешенности, воспитательной неуверенности, а также отвергающего отношения к ребенку [14].

Вместе с тем в сторону приемных матерей отмечаются различия по параметру авторитетности. По мнению И. М. Марковской, личный авторитет родителя будет зависеть от количества и качества взаимодействия с детьми, от уровня понимания ребенка, от степени адекватности образа ребенка и особенностей общения с ним [14].

Что касается различий по параметру принятия в отношении сыновей и дочерей, то он оказывается более выраженным у биологических матерей. По мнению И. М. Марковской, принятие ребенка как личности означает не столько безусловное согласие и готовность идти на любые уступки, а сколько уважение его прав, стремление к пониманию его чувств, переживаний, учет его состояния, применение ненасильственных методов воздействия. Такая позиция родителя позволяет строить эффективное взаимодействие с ребенком [14]. По-видимому, в этой позиции по сравнению с приемными матерями успешными будут биологические матери.

Также биологические матери воспринимают своих дочерей как более близких им людей по сравнению с восприятием приемных дочерей своими приемными матерями. Так, например, в статье М. А. Новиковой и А. А. Реана отмечается, что эмоциональный контакт у матерей с дочерьми устраивается легче и девочки получают от мам больше поддержки [15].

Помимо различий по показателям средних значений, определяемых по шкалам ВРР у матерей, было выдвинуто предположение о наличии различий по показателям повышения и понижения значений ВРР в отношении приемных и родных сыновей и дочерей.

Проведенный анализ с помощью углового преобразования Фишера показал, что достоверные различия по частоте повышения значений в отношении приемных сыновей и дочерей у матерей определяется по шкале контроля в сторону его повышения относительно приемных сыновей (табл. 2).

Таблица 2

*Показатели достоверности различий частоты повышения значений по шкалам ВРР
в отношении приемных сыновей и дочерей (n = 112)*

№	Шкалы ВРР	Повышение значений А1		Повышение значений А2		Критерий ϕ^*	Значимость
		Абс. частот.	Отн. частот., %	Абс. частот.	Отн. частот., %		
1	Требовательность	12	25	16	25	0,00	—
2	Строгость	17	35	17	27	1,01	—
3	Контроль	33	69	34	53	1,69	0,05
4	Близость	27	56	42	66	–1,01	—
5	Принятие	39	81	51	80	0,21	—
6	Сотрудничество	30	63	40	63	0,00	—
7	Согласие	19	40	32	50	–1,10	—
8	Непоследовательность	37	77	43	67	1,16	—
9	Авторитетность	25	52	43	67	–1,62	—
10	Удовлетворенность	30	63	44	69	–0,69	—
	Σ	269		362			

Примечание: Здесь и в табл. 3 А1 – группа приемных сыновей; А2 – группа приемных дочерей.

Что касается показателей по понижению значений, то относительно приемных сыновей и дочерей они не определяются (табл. 3).

Интересными результатами стали показатели повышения значений по шкалам методики ВРР в отношении родных сыновей и дочерей у биологических матерей (табл. 4).

Таблица 3

*Показатели достоверности различий частоты понижения значений по шкалам ВРР
в отношении приемных сыновей и дочерей (n = 112)*

№	Шкалы ВРР	Понижение значений А1		Понижение значений А2		Критерий φ^*	Значимость
		Абс. частот.	Отн. частот., %	Абс. частот.	Отн. частот., %		
1	Требовательность	29	60	39	61	-0,06	—
2	Строгость	16	33	31	48	-1,62	—
3	Контроль	12	25	25	39	-1,59	—
4	Близость	14	29	13	20	1,08	—
5	Принятие	3	6	8	13	-1,14	—
6	Сотрудничество	13	27	12	19	1,04	—
7	Согласие	17	35	23	36	-0,06	—
8	Непоследовательность	4	8	7	11	-0,46	—
9	Авторитетность	19	40	17	27	1,46	—
10	Удовлетворенность	13	27	12	19	1,04	—
	Σ	140		187			

Таблица 4

*Показатели достоверности различий частоты повышения значений по шкалам ВРР
в отношении родных сыновей и дочерей (n = 106)*

№	Шкалы ВРР	Повышение значений В1		Повышение значений В2		Критерий φ^*	Значимость
		Абс. частот.	Отн. частот., %	Абс. частот.	Отн. частот., %		
1	Требовательность	15	29	17	31	-0,30	—
2	Строгость	21	40	15	28	1,37	—
3	Контроль	20	38	26	48	-1,01	—
4	Близость	35	67	41	76	-0,99	—
5	Принятие	47	90	49	91	-0,06	—
6	Сотрудничество	35	67	42	78	-1,21	—
7	Согласие	21	40	33	61	-2,15	0,05
8	Непоследовательность	35	67	30	56	1,25	—
9	Авторитетность	26	50	35	65	-1,55	—
10	Удовлетворенность	36	69	45	83	-1,72	0,05
	Σ	291		333			

Примечание: Здесь и в табл. 5 В1 – группа родных сыновей; В2 – группа родных дочерей.

Как видно из табл. 4, достоверные различия по частоте повышения значений определяются по шкалам «Согласие» ($\varphi^* = -2,15$ при $p \leq 0,05$) и «Удовлетворенность» ($\varphi^* = -1,72$ при $p \leq 0,05$) в отношении родных дочерей у биологических матерей.

По-видимому, биологические матери будут чаще соглашаться со своими дочерьми по сравнению с сыновьями. А также в большей степени будут удовлетворены отношениями, складывающимися между ними и их дочерьми.

В отношении родных сыновей практически зеркально-противоположные данные отмечаются по понижению значений в отношении родительско-детского взаимодействия (табл. 5).

Как видно из табл. 5, достоверные различия по частоте понижения значений определяются по шкалам «Согласие» ($\varphi^* = 2,17$ при $p \leq 0,05$), «Удовлетворенность» ($\varphi^* = 1,89$ при $p \leq 0,05$) в отношении родных сыновей у биологических матерей.

Таблица 5

Показатели достоверности различий частоты понижения значений по шкалам ВРР в отношении родных сыновей и дочерей (n = 106)

№	Шкалы ВРР	Понижение значений В1		Понижение значений В2		Критерий ϕ^*	Значимость
		Абс. частот.	Отн. частот., %	Абс. частот.	Отн. частот., %		
1	Требовательность	36	69	31	57	1,27	—
2	Строгость	24	46	29	54	−0,78	—
3	Контроль	26	50	23	43	0,77	—
4	Близость	13	25	11	20	0,57	—
5	Принятие	3	6	3	6	0,05	—
6	Сотрудничество	17	33	11	20	1,45	—
7	Согласие	25	48	15	28	2,17	0,05
8	Непоследовательность	13	25	11	20	0,57	—
9	Авторитетность	23	44	17	31	1,36	—
10	Удовлетворенность	13	25	6	11	1,89	0,05
	Σ	193		157			

По сравнению с родными дочерьми взаимодействие с родными сыновьями матерями воспринимается ими как менее удовлетворенным и согласованным. По-видимому, биологические матери могут иметь больше различий во взглядах со своими родными сыновьями, чем с родными дочерьми.

Что касается сравнений по гендерному признаку, то проведенный анализ с помощью углового преобразования Фишера показал, что достоверные различия по частоте повышения значений в сравнении в двух группах матерей по шкалам ВРР в отношении сыновей не определяются (табл. 6).

Таблица 6

Показатели достоверности различий частоты повышения значений в двух группах матерей по шкалам ВРР в отношении сыновей (n = 100)

№	Шкалы ВРР	Повышение значений А		Повышение значений В		Критерий ϕ^*	Значимость
		Абс. частот.	Отн. частот., %	Абс. частот.	Отн. частот. %		
1	Требовательность	12	25	15	29	−0,22	—
2	Строгость	17	35	21	40	−0,26	—
3	Контроль	33	69	20	38	1,54	—
4	Близость	27	56	35	67	−0,57	—
5	Принятие	39	81	47	90	−0,66	—
6	Сотрудничество	30	63	35	67	−0,25	—
7	Согласие	19	40	21	40	−0,04	—
8	Непоследовательность	37	77	35	67	0,55	—
9	Авторитетность	25	52	26	50	0,10	—
10	Удовлетворенность	30	63	36	69	−0,35	—
	Σ	269		291			

Примечание: Здесь и в табл. 7–9 А – группа приемных матерей, В – группа биологических матерей.

Подобным образом мы сравнили показатели по частоте понижения значений в двух выборках матерей. Так, аналогично предыдущему сравнению достоверных различий в отношении сыновей в сравниваемых двух группах матерей не обнаружено (табл. 7).

На последующем шаге были определены достоверные различия по частоте повышения значений в сравнении групп матерей в отношении дочерей (табл. 8).

Таблица 7

Показатели достоверности различий частоты понижения значений в двух группах матерей по шкалам ВРР в отношении сыновей (n = 100)

№	Шкалы ВРР	Понижение значений А		Понижение значений В		Критерий φ^*	Значимость
		Абс. частот.	Отн. частот., %	Абс. частот.	Отн. частот., %		
1	Требовательность	29	60	36	69	-0,46	—
2	Строгость	16	33	24	46	-0,66	—
3	Контроль	12	25	26	5	-1,31	—
4	Близость	14	29	13	25	0,23	—
5	Принятие	3	6	3	6	0,05	—
6	Сотрудничество	13	27	17	33	-0,31	—
7	Согласие	17	35	25	48	-0,64	—
8	Непоследовательность	4	8	13	25	-1,15	—
9	Авторитетность	19	40	23	44	-0,24	—
10	Удовлетворенность	13	27	13	25	0,12	—
	Σ	140		193			

Таблица 8

Показатели достоверности различий частоты повышения значений в двух группах матерей по шкалам ВРР в отношении дочерей (n = 118)

№	Шкалы ВРР	Повышение значений А		Повышение значений В		Критерий φ^*	Значимость
		Абс. частот.	Отн. частот., %	Абс. частот.	Отн. частот., %		
1	Требовательность	16	25	17	31	-0,78	—
2	Строгость	17	27	15	28	-0,15	—
3	Контроль	34	53	26	48	0,54	—
4	Близость	42	66	41	76	-1,23	—
5	Принятие	51	80	49	91	-1,71	0,05
6	Сотрудничество	40	63	42	78	-1,82	0,05
7	Согласие	32	50	33	61	-1,21	—
8	Непоследовательность	43	67	30	56	1,30	—
9	Авторитетность	43	67	35	65	0,27	—
10	Удовлетворенность	44	69	45	83	-1,87	0,05
	Σ	362		333			

Как видно из табл. 8, достоверные различия по повышению значений определяются по шкалам «Принятие» ($\varphi^* = -1,71$ при $p \leq 0,05$), «Сотрудничество» ($\varphi^* = -1,82$ при $p \leq 0,05$), «Удовлетворенность» ($\varphi^* = -1,87$ при $p \leq 0,05$) в сторону биологических матерей.

По-видимому, по сравнению с приемными родителями биологические родители в отношении своих дочерей будут проявлять больше симпатии, уважения, одобрения и будут в большей степени открыты к сотрудничеству с ними.

По мнению И. М. Марковской, повышение значений по шкале «Сотрудничество» является следствием включенности ребенка во взаимодействие, признание его прав и достоинств. Оно отражает равенство и партнерство в отношениях родителей и детей. Однако отсутствие подобного взаимодействия может быть результатом нарушенных отношений, авторитарного, безразличного или попустительского стиля воспитания [14].

Что касается определения достоверных различий по понижению значений ВРР в отношении дочерей в двух группах матерей, то они в данном исследовании не определяются (табл. 9).

Таблица 9

Показатели достоверности различий частоты понижения значений в двух группах матерей по шкалам ВРР в отношении дочерей (n = 118)

№	Шкалы ВРР	Понижение значений А		Понижение значений В		Критерий ϕ^*	Значимость
		Абс. частот.	Отн. частот., %	Абс. частот.	Отн. частот., %		
1	Требовательность	39	61	31	57	0,39	—
2	Строгость	31	48	29	54	–0,57	—
3	Контроль	25	39	23	43	–0,39	—
4	Близость	13	20	11	20	–0,01	—
5	Принятие	8	13	3	6	1,34	—
6	Сотрудничество	12	19	11	20	–0,22	—
7	Согласие	23	36	15	28	0,95	—
8	Непоследовательность	7	11	11	20	–1,42	—
9	Авторитетность	17	27	17	31	–0,59	—
10	Удовлетворенность	12	19	6	11	1,17	—
	Σ	187		157			

Таким образом, на основании проведенного количественного и качественного анализа по определению особенностей родительско-детского взаимодействия приемных и биологических матерей с приемными и родными сыновьями и дочерьми можно сформулировать некоторые выводы:

Во-первых, в сравнении с приемными дочерьми в отношении приемных сыновей матери будут проявлять больше строгости, которая может обнаруживаться в суровости, жесткости мер, применяемых к ребенку, матерями могут использоваться более жесткие правила, устанавливаемые во взаимоотношениях между ними и детьми, а также могут применяться принуждения сыновей к чему-либо.

Во-вторых, как в отношении приемных сыновей и дочерей, так и в отношении родных сыновей и дочерей матери имеют достоверные различия по контролю, принятию, непоследовательности, авторитетности. Причем в сторону приемных матерей в отношении их детей будет выраженным контролирующее поведение, непоследовательность в воспитательных тактиках и авторитетность как родительская самооценка личного влияния на ребенка. В сторону биологических матерей в отношении родных детей определяются достоверные различия по шкале «Принятие», т. е. биологические матери своих детей принимают как личностей и такое принятие является важным условием благоприятного развития ребенка, его самооценки.

В-третьих, в отношении родных дочерей матери будут воспринимать их как эмоционально более близких людей, и поэтому думают, что их дочери будут делиться с ними самым сокровенным и важным. Возможно, что это только их представления, а на самом деле сами матери могут переоценивать или недооценивать близость ребенка к себе.

В-четвертых, по сравнению с дочерьми приемные матери в отношении своих сыновей будут чаще прибегать к контролю, что свидетельствует о мелочной опеке, ограничительности и навязчивости. А вот биологические матери по сравнению с сыновьями в отношении своих дочерей будут чаще высказывать свое согласие с ними, их мнением, а также будут больше удовлетворены взаимодействием с дочерьми.

В-пятых, по показателям повышения значений шкал ВРР достоверные различия определяются в отношении приемных и биологических дочерей. По-видимому, биологические матери при взаимодействии со своими родными дочерьми будут в большей степени принимать их, что свидетельствует о благополучном и благоприятном варианте развития ребенка; будут больше сотрудничать со своими дочерьми, что является следствием включенности ребенка во взаимодействие, признания

его прав и достоинств, а также будут в большей степени испытывать удовлетворенность от взаимодействия со своими дочерьми.

На основании проведенного анализа можно заключить, что достоверные различия по показателям родительско-детского взаимодействия у биологических и приемных матерей зависят не столько от половой принадлежности детей, сколько от формы их родительства.

Список источников

1. Авдеева В. П., Бурмыкина О. Н. и др. Российская семья и благополучие детей / отв. ред. И. И. Елисеева. М.: СПб.: ФНИСЦ РАН, 2021. С. 219–228. URL: <http://socinst.ru/wp-content/uploads/base/books/text/russianfamily2021.pdf> (дата обращения 15.06.2022).
2. Гурко Т. А. Благополучие детей в различных семейных структурах: обзор результатов зарубежных исследований // Вестник Нижегородского ун-та им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2021. № 1 (61). С. 45–53. URL: <http://www.vestnik-soc.unn.ru/ru/nomera?anum=11270> (дата обращения 22.04.2022).
3. Dettlaff A. J., Weberb K., Pendletonb M., Boyda R., Bettencourtb B., Burtonb L. It is not a broken system, it is a system that needs to be broken: the upEND movement to abolish the child welfare system // Journal of Public Child Welfare. 2020. Vol. 14, № 5. P. 500–517. <https://doi.org/10.1080/15548732.2020.1814542>
4. Enroos R., Korpinen J., Pösö T. “Informed consent” in consensual child welfare: some reflections on its controversial nature // European Journal of Social Work. 2021. Vol. 24, № 5. P. 852–863. <https://doi.org/10.1080/13691457.2021.1901658>
5. Wisso Th., Johansson H. Transferring custody from birth parents to foster parents – an ambiguous matter // Journal of Social Welfare and Family Law. 2018. Vol. 40, № 3. P. 321–339. <https://doi.org/10.1080/09649069.2018.1493653>
6. Цинченко Г. М. Политика в отношении детей, оставшихся без попечения родителей // Управленческое консультирование. 2013. № 9. С. 62–69.
7. Ситников В. Л., Стреленко А. А., Кедич С. И., Комарова А. В. Социально-перцептивные образы как регуляторы детско-родительских отношений в приемных семьях // Социальная психология и общество. 2021. Т. 12, № 2. С. 129–147. <https://doi.org/10.17759/sps.2021120208>
8. Кодекс Республики Беларусь о браке и семье: 9 июля 1999 г., № 278-З: принят Палатой представителей 3 июня 1999 г.: одобрен Советом Республики 24 июня 1999 г.: в ред. Закона Респ. Беларусь от 18.12.2019 г. // ЭТАЛОН. Законодательство Республики Беларусь. Минск, 2022. URL: <https://etalonline.by/document/?regnum=hk9900278> (дата обращения: 22.05.2022).
9. Стреленко А. А. Социальная перцепция и отношения с детьми в приемных семьях. Витебск: ВГУ имени П. М. Машерова, 2020. 121 с.
10. Лутошкина С. Ю. Формирование института социальной защиты детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в России: автореф. дис. ... канд. социол. наук. М., 2016. 25 с.
11. Семейный кодекс Российской Федерации: 29 декабря 1995 г., № 223-ФЗ (ред. от 02.07.2021): Принят Государственной Думой 8 декабря 1995 г. // КОДИФИКАЦИЯ РФ, действующее законодательство Российской Федерации. М., 2022. URL: <https://rulaws.ru/Semeynyy-kodeks/> (дата обращения: 16.06.2022).
12. Авдеева В. П., Русакова М. М. Теоретические основания и результаты исследования социальной политики в отношении детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в постсоветских странах // Петербургская социология сегодня. 2017. № 8. С. 111–136. URL: <http://www.pitersociology.ru/files/PSS8.pdf> (дата обращения: 18.02.2022).
13. Кучмаева О. В. Проблема вторичного сиротства в России: пути решения // Парадигмы и модели демографического развития: сб. ст. XII Уральского демографического форума / ред. О. А. Козлова, Г. Е. Корнилов, Б. Ю. Берзин, Н. П. Неклюдова. Т. II. Екатеринбург: Институт экономики УрО РАН, 2021. С. 38–48. URL: https://uiiec.ru/wp-content/uploads/2021/11/Демфорум_2021_ТII.pdf (дата обращения 09.01.2022).
14. Марковская И. М. Психология детско-родительских отношений. Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2007. 91 с.
15. Новикова М. А., Реан А. А. Особенности материнского отношения в связи с формированием ценностных ориентаций современных подростков // Социальная психология и общество. 2021. Т. 12, № 2. С. 148–165. <https://doi.org/10.17759/sps.2021120209>.

References

1. Avdeyeva V. P., Burmykina O. N., et al. *The Russian Family and Child Welfare*. Ed. I. I. Eliseeva. Moscow; Saint Petersburg, FNISTS RAN Publ., 2021. P. 219–228 (in Russian). URL: <http://socinst.ru/wp-content/uploads/base/books/text/russianfamily2021.pdf> (accessed 15 June 2022).
2. Gurko T. A. Blagopoluchiye detey v razlichnykh semeinykh strukturakh: obzor rezul'tatov zarubezhnykh issledovaniy [Children's Well-being in Various Family Structures: a Review of Foreign Research Results]. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo. Seriya: Sotsial'nye nauki – Vestnik of Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod. Series: Social Sciences*, 2021, no. 1 (61), pp. 45–53 (in Russian). URL: <http://www.vestnik-soc.unn.ru/ru/nomera?anum=11270> (accessed 22 April 2022).
3. Dettlaff A. J., Weberb K., Pendletonb M., Boyda R., Bettencourtb B., Burtonb L. It is not a broken system, it is a system that needs to be broken: the upEND movement to abolish the child welfare system. *Journal of Public Child Welfare*, 2020, vol. 14, no. 5, pp. 500–517. doi: <https://doi.org/10.1080/15548732.2020.1814542>
4. Enroos R., Korpinen J., Pösö T. “Informed consent” in consensual child welfare: some reflections on its controversial nature. *European Journal of Social Work*, 2021, vol. 24, no. 5, pp. 852–863. doi: <https://doi.org/10.1080/13691457.2021.1901658>
5. Wisso Th., Johansson H. Transferring custody from birth parents to foster parents – an ambiguous matter. *Journal of Social Welfare and Family Law*, 2018, vol. 40, no. 3, pp. 321–339. doi: <https://doi.org/10.1080/09649069.2018.1493653>
6. Tsinchenko G. M. Politika v otnoshenii detey, ostavshikhsya bez popecheniya roditeley [Politics in the Attitude of Children, who Remained Themselves without the Care of the Parents]. *Upravlencheskoye konsul'tirovaniye – Administrative Consulting*, 2013, no 9, pp. 62–69 (in Russian).
7. Sitnikov V. L., Strelenko A. A., Kedich S. I., Komarova A. V. Sotsial'no-pertseptivnye obrazy kak regulatory detsko-roditel'skikh otnosheniy v priemnykh sem'yakh [Socio-perceptual images as regulators of child-parental relations in foster families]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo – Social Psychology and Society*, 2021, vol. 12, no. 2, pp. 129–147 (in Russian). doi: <https://doi.org/10.17759/sps.2021120208>
8. Kodeks Respubliki Belarus' o brake i sem'e: 9 iyulya 1999 g., № 278-3: prinyat Palatoy predstaviteley 3 iyunya 1999 g.: odobren Sovetom Respubliki 24 iyunya 1999 g.: v red. Zakona Resp. Belarus' ot 18.12.2019 g. [Code of the Republic of Belarus on Marriage and Family: July 9, 1999, No. 278-3: adopted by the House of Representatives June 3, 1999: approved by the Council of the Republic June 24, 1999: as amended. Law of the Rep. Belarus from 18 December 2019]. *ETALON. Zakonodatel'stvo Respubliki Belarus' [REFERENCE. Legislation of the Republic of Belarus]*. Minsk, 2022 (in Russian). URL: <https://etalonline.by/document/?regnum=hk9900278> (accessed 22 May 2022).
9. Strelenko A. A. *Sotsial'naya pertseptsiya i otnosheniya s det'mi v priyemnykh sem'yakh* [Social Perception and Relationships with Children in Foster Families]. Vitebsk, VSU named after P. M. Masherov Publ., 2020. 121 p. (in Russian).
10. Lutoshkina S. Yu. *Formirovaniye instituta sotsial'noy zashchity detey-sirot i detey, ostavshikhsya bez popecheniya roditeley, v Rossii. Avtoref. ... dis. kand. sotsiol. nauk* [Formation of the Institute for the Social Protection of Orphans and Children without Parental Care in Russia. Abstract of thesis ... cand. sociol. sci.]. Moscow, 2016. 25 p. (in Russian).
11. Semeynyy kodeks Rossiyskoy Federatsii: 29 dekabrya 1995 g., № 223-FZ (red. ot 02.07.2021): Prinyat Gosudarstvennoy Dumoy 8 dekabrya 1995 g. [Family Code of the Russian Federation: December 29, 1995, No. 223-FZ (as amended on July 2, 2021): Adopted by the State Duma on December 8, 1995]. *KODIFIKATSIYA RF, deistvuyushcheye zakonodatel'stvo Rossiiskoy Federatsii [RF CODIFICATION, current legislation of the Russian Federation]*. Moscow, 2022 (in Russian). URL: <https://rulaws.ru/Semeynyy-kodeks/> (accessed 16 June 2022).
12. Avdeyeva V. P., Rusakova M. M. Teoreticheskiye osnovaniya i rezul'taty issledovaniya sotsial'noy politiki v otnoshenii detey-sirot i detey, ostavshikhsya bez popecheniya roditeley, v postsovetских stranakh [Social policy for orphans and children left without parental care in post-Soviet countries]. *Peterburgskaya sotsiologiya segodnya – St. Petersburg Sociology Today*, 2017, no 8, pp. 111–136 (in Russian). URL: <http://www.pitersociology.ru/files/PSS8.pdf> (accessed 18 February 2022).
13. Kuchmayeva O. V. Problema vtorichnogo sirotstva v Rossii: puti resheniya [Solutions to the Problem of Secondary Orphanhood in Russia]. *Paradigmy i modeli demograficheskogo razvitiya: sbornik statey XII Ural'skogo demograficheskogo foruma. Tom 2* [Paradigms and models of demographic development: collection of articles of

the XII Ural Demographic Forum. Vol. 2]. Eds. O. A. Kozlova, G. E. Kornilov, B. Yu. Berezin, N. P. Neklyudova. Ekaterinburg, UIEC Publ., 2021. Pp. 38–48 (in Russian). URL: https://uiec.ru/wp-content/uploads/2021/11/Демфорум_2021_ТП.pdf (accessed 09 January 2022).

14. Markovskaya I. M. *Psikhologiya detsko-roditel'skikh otnoshenii* [Psychology of Child-Parent Relations]. Chelyabinsk, YuUrGU Publ., 2007. 91 p. (in Russian).
15. Novikova M. A., Rean A. A. Osobennosti materinskogo otnosheniya v svyazi s formirovaniem cennostnykh orientatsiy sovremennykh podrostkov [Features of Maternal Attitude linked to Values-Based Orientations of Modern Adolescents]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo – Social Psychology and Society*, 2021, vol. 12, no. 2, pp. 148–165 (in Russian). doi: <https://doi.org/10.17759/sps.2021120209>

Информация об авторах

Стреленко А. А., доцент, кандидат психологических наук, доцент, Витебский государственный университет имени П. М. Машерова (Московский проспект, 33, Витебск, Республика Беларусь, 210038).

E-mail: strelenko@list.ru

Information about the authors

Strelenko A. A., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Vitebsk State University named after P. M. Masherov (Moskovskiy prosp., 33, Vitebsk, Republic of Belarus, 210038).

E-mail: strelenko@list.ru

Статья поступила в редакцию 21.06.2022; принята к публикации 25.10.2022

The article was submitted 21.06.2022; accepted for publication 25.10.2022

НАУЧНЫЕ СООБЩЕНИЯ

Научная статья

УДК 378

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-6-206-214>

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ: ОТ ПРОТИВОРЕЧИЙ К АКТУАЛЬНОЙ ТЕМАТИКЕ

Ольга Рамазановна Нерадовская¹, Зоя Алексеевна Скрипко²

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

¹ neradovskayaor@mail.ru

² violin@tspu.edu.ru

Аннотация

Дается определение сущности значимых методологических характеристик научно-педагогического исследования (противоречие – проблема – тема) через обоснование их структурно-смысловой целостности с позиции современной педагогической науки. Проанализированы и обобщены ключевые требования к формулированию противоречий, проблемы и темы диссертационного исследования, которые в современной образовательной ситуации надо переосмысливать, в том числе с учетом изменений научно-педагогической повестки. Рассмотрены методологические основания некоторых кандидатских/докторских диссертаций, защищенных за последние пять лет в Диссертационном совете Томского государственного педагогического университета (ТГПУ). Приводятся примеры корректно сформулированных тем, противоречий и проблем исследования по педагогическим наукам с учетом опыта деятельности Диссертационного совета при ТГПУ. Выделены актуальные направления педагогических исследований в сфере наук об образовании.

Ключевые слова: методологические характеристики, научное обоснование, актуальная тематика диссертационных исследований

Для цитирования: Нерадовская О. Р., Скрипко З. А. Методологические основания современных научно-педагогических исследований: от противоречий к актуальной тематике // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. Вып. 6 (46). С. 206–214. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-6-206-214>

SCIENTIFIC REPORTS

Original article

METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF MODERN SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL RESEARCH: FROM CONTRADICTIONS TO CURRENT TOPICS

Olga R. Neradovskaya¹, Zoya A. Skripko²

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

¹ neradovskayaor@mail.ru

² violin@tspu.edu.ru

Abstract

The article is devoted to the definition of the essence of significant methodological characteristics of scientific and pedagogical research (contradiction - problem – topic) through the substantiation of their structural and semantic integrity from the perspective of modern pedagogical science. The key requirements for the formulation of contradictions, problems and topics of dissertation research, which are important to rethink in the present situation, are analyzed and summarized. The methodological foundations of some candidate/doctoral dissertations defended over the past five years in the dissertation Council of Tomsk State Pedagogical University are considered. Examples of correctly formulated topics, contradictions and problems of research in pedagogical sciences are given, taking into account the experience of the Dissertation Council at TSPU. It is shown how the scientific correctness of these formulations affects the content of the dissertation and the quality of the scientific results achieved. The current directions of pedagogical research in the field of education sciences are highlighted.

Keywords: *methodological characteristics, scientific justification, actual topics of dissertation research*

For citation: Neradovskaya O. R., Skripko Z. A. Methodological foundations of modern scientific and pedagogical research: from contradictions to current topics [Metodologicheskiye osnovaniya sovremennykh nauchno-pedagogicheskikh issledovaniy: ot protivorechiy k aktual'noy tematike]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 6 (46), pp. 206–214. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-6-206-214>

В настоящее время современная российская наука испытывает потребность в обновлении содержания подготовки научно-педагогических кадров для систем образования всех уровней. Это проявляется прежде всего в представленной за последние несколько лет тематике научных работ, которые призваны совершенствовать отдельные направления педагогической науки и решать стратегические задачи развития системы образования. Так, темы диссертаций не всегда отвечают на современные вызовы общества и не соответствуют актуальной проблематике сферы наук об образовании, что является следствием низкого уровня методологической культуры исследователей.

Вместе с тем обозначим образовательные запросы личности и общества в целом в ситуации трансформации современного педагогического образования. Отметим непрерывный процесс обновления требований к функциям, выполняемым педагогом. Сегодня педагог выступает не только в роли учителя, преподавателя, наставника, организатора, обучаемого, но и исследователя, способного к открытию нового знания, полученного в результате научно-исследовательской деятельности, оформлению результатов исследования в виде диссертации на соискание ученой степени кандидата/доктора наук.

При этом педагог может написать диссертацию, обучаясь в аспирантуре/докторантуре или самостоятельно. Успешное выполнение научной работы зависит от многих факторов. Во-первых, оно обусловлено достигнутым уровнем академической поддержки в организации: выстроенной системой научного руководства исследованием. При этом часто отмечается ряд трудностей: отсутствие должной поддержки со стороны научных руководителей из-за повышенной нагрузки по другим направлениям деятельности, индивидуальное руководство при полидисциплинарном характере педагогической науки, зависимость результата от сложившихся отношений соискателя с научным руководителем и т. д. [1].

Во-вторых, успех в выполнении научного исследования зависит от методологической грамотности педагога, знания им специальной методологии педагогики, методологии научно-педагогического исследования, умения использовать ее в практической деятельности. Важно, чтобы у педагога (аспиранта, молодого исследователя, соискателя) сложились четкие представления о методологических основаниях и логике построения педагогического исследования.

Некачественно выполненное исследование, недостаточно осмысленная сущность и проработанность некоторых его методологических характеристик (прежде всего противоречий, проблемы, темы исследования) приводят в дальнейшем к невозможности завершения исследования и выхода

автора работы на ее защиту, а также отсутствию механизмов передачи новых результатов научных исследований в науку и практику.

Сегодня мы наблюдаем отсутствие прочной связи науки и практики, массового внедрения в практику результатов научных исследований, их широкой популяризации. Часто исследование выполняется формально, только ради исследования (или других целей), но не для улучшения и развития науки и практики. Так, например, сегодня в работах молодых исследователей часто встречается такая ошибка, как неразличение научной проблемы и практической задачи исследования. Известно, что в педагогике изучается прежде всего практическая деятельность. Исследователь отталкивается от запросов практики. В итоге решение научной проблемы способствует улучшению практики. Однако следует учитывать, что сам запрос образовательной практики еще не является научной проблемой, а служит стимулом для поиска научных средств решения практической задачи, поэтому и предполагает обращение к науке [2, с. 276].

Одним из ключевых элементов исследования, определяющих с первых страниц его качество, является тема диссертационной работы, определяющая ее содержание и логику. Точная формулировка темы научной работы основывается на понимании сущности методологических характеристик научного исследования (базовых характеристик, элементов научного исследования). Так, многие авторы указывают на существующую позицию соотнесения качества диссертации с качеством осмысления сущности и проработанности ключевых методологических характеристик исследования (С. А. Писарева, С. Д. Резник, О. А. Сазыкина и др.) [3; 4]. Педагогу-исследователю важно знать, как выявить противоречия, определить научную проблему и тему исследования, чтобы затем выделить его объект и предмет, гипотезу исследования, способы получения объективного научного знания. Все это дает знание методологии педагогической науки. Следовательно, становится важным ответить на следующие вопросы: *как правильно определить тему исследования? какие требования к формулированию темы исследования сегодня существуют? какой должна быть тематика диссертаций, не теряющая своей актуальности через 3–4 года по завершении исследования?*

Далее рассмотрим поставленные вопросы, опираясь на современные знания методологии педагогики, практику аспирантской подготовки и аттестации научных и научно-педагогических кадров при рассмотрении и защите научных исследований в Диссертационном совете Томского государственного педагогического университета.

Согласно позиции В. И. Загвязинского, конструирование логики научно-педагогического исследования определяется тремя этапами: постановочный этап (выявление ключевых элементов исследования), исследовательский этап (проведение самого исследования) и оформительско-внедренческий этап (апробация, оформление диссертации, внедрение в практику) [5, с. 50].

Подчеркнем, что в зависимости от особенностей проблемы исследования, возможностей автора и других факторов в каждом исследовании может быть найдена своя оптимальная (специфичная, своеобразная) последовательность поисковых шагов. При этом содержание работы и характер результатов исследования напрямую зависят от выбора темы диссертации. Считаем, что определение методологических характеристик педагогического исследования базируется на принципе их структурно-смысловой целостности (единства). Так, процесс формулирования темы исследования может проходить в следующем порядке: противоречие → проблема → тема исследования. Перед формулировкой темы исследования важно понять имеющиеся противоречия, научную проблему, которая найдет отражение в теме исследования. Такая последовательность позволит минимизировать риски по изменению темы исследования в связи с уточнением других базовых характеристик исследования в процессе выполнения работы.

Выявленные автором *противоречия* являются значимым элементом в логике написания научной работы. Они представляют собой некое несоответствие между желаемым и действительным, ситуацию столкновения, когнитивного конфликта между наличием некоторого факта и недостаточ-

ной степени осмысленности людьми этого факта. Противоречие всегда отражает две стороны (желаемую и действительную), что может быть сформулировано следующим образом: с одной стороны ..., а с другой стороны; *между ... и* Осмыслить противоречие не просто, как кажется при первом приближении к определенной тематике. Это требует от автора точного понимания того, что сегодня должно быть и что есть, но мешает/препятствует развитию. Отметим важный момент, что *не может быть противоречия между желаемым (тем, что требуется) и тем, чего нет в действительности*.

Приведем примеры точно сформулированных противоречий из диссертационных исследований последних лет, защищенных в Томском государственном педагогическом университете, между:

1) необходимостью учета индивидуальных познавательных, социальных и речевых особенностей младших школьников и профессиональными затруднениями педагогов в организации совместной деятельности детей с разными образовательными потребностями на уроках и внеурочных занятиях по иностранному языку [6];

2) важностью развития гуманитарного мышления школьников в контексте регионализации образования и недостаточной разработанностью психолого-педагогических условий, оптимизирующих данный процесс [7];

3) существующими потребностями кураторов технического вуза в полноценном организационно-методическом сопровождении их деятельности и дефицитом научно-педагогического знания о специфике данного сопровождения (принципах, средствах, видах и формах) в профессиональном воспитании студентов [8];

4) целесообразностью масштабирования практики системной организации сетевого взаимодействия «школа – вуз» на региональном уровне и неразработанностью организационно-педагогических условий реализации образовательного потенциала такого взаимодействия – во всей совокупности его признаков [9];

5) требованиями государства к таким результатам начального образования, как «активное использование средств ИКТ», «личная ответственность младших школьников», и затруднениями педагогов в их комплексной реализации для воспитания ответственного поведения обучающихся [10].

Некоторые авторы формулируют противоречия на социальном, теоретическом и методическом уровнях. Это возможно для докторских диссертаций, но затруднительно по причине слишком широкой области для исследований кандидатского уровня. Об этом пишут Т. В. Кружилина, Т. Ф. Орехова и другие авторы, которые считают, что «разрешение противоречий на теоретическом или теоретико-методологическом уровне чаще всего является задачей докторских диссертационных исследований, в которых выявляются и теоретически обосновываются закономерности, принципы, новые педагогические понятия, что, собственно, и вносит существенный вклад в развитие педагогической теории» [11].

Обобщая вышесказанное, обозначим ключевые правила, которые служат основанием при оценке корректности сформулированных в работе противоречий:

1. Не может быть противоречия между желаемым (тем, что требуется) и тем, чего нет в действительности.

2. Противоречие отражает две стороны (желаемую и действительную), может быть сформулировано следующим образом: с одной стороны ..., а с другой стороны; *между ... и*

3. В формулировке противоречия должен быть общий смыслообразующий элемент, который интегрирует в единое целое обе части противоречия.

4. Противоречие может включать конкретные нормативные документы, данные официальной статистики, авторитетное экспертное мнение.

5. Во второй стороне противоречия обозначен дефицит знания (то, что не знает никто).

6. Противоречие является первоисточником проблемы и темы исследования.

Точно сформулированное противоречие способствует нахождению пути его разрешения. В научном исследовании все взаимосвязано, подчиняется логике и принятой автором структуре для достижения поставленной научной цели.

Если теоретическое знание не содержит объяснений и решений практических затруднений, возникает научная проблема исследования. В научной литературе существуют разные определения данной категории в зависимости от задач и аспектов рассмотрения. Ограничимся напоминанием, что *научная проблема* – это «знание о незнании», противоречивая ситуация, связанная с наличием дефицита знания, требующая своего разрешения. Заметим, что в основании может лежать лишь проблема, которая в выбранном аспекте изучения не решена пока никем. Однако научной проблемой не могут быть пробелы в знаниях конкретного исследователя.

Научную проблему авторы достаточно часто подменяют существующим фактом действительности, который является последствием существующей проблемы, а не таковой. В процессе формулировки проблемы исследования лучше задать вопрос, который может привести молодого ученого к истинной проблеме исследования: почему так происходит?

Например, не можем считать корректной такую формулировку: «проблема заключается в преодолении противоречия...». Такое определение проблемы показывает недостаточный уровень знаний для объяснения новых запросов педагогической практики к данному моменту, необходимость выхода за пределы имеющихся знаний. Здесь важно утонить, что сам запрос практики не является еще научной проблемой, он стимулирует обращение к науке и поиск *научных средств* решения задачи. Практическая задача напрямую не соотносится с научной проблемой. Решение одной практической задачи может быть на основе изучения нескольких научных проблем, в то же время решение одной научной проблемы может способствовать решению нескольких практических задач. Например, проблема преодоления неуспеваемости младших школьников – это практическая задача, а проблема формирования познавательной самостоятельности у младших школьников или проблема разработки способов диагностики отставания обучающихся – это научные проблемы.

Приведем примеры корректных формулировок научной проблемы: «проблема исследования состоит в поиске способов интеграции профессиональной и иноязычной коммуникативной компетенций студентов технических вузов», «каковы научно-теоретические основы и организационно-методические механизмы обновления вузовской практики подготовки дефектологов на уровне бакалавриата в контексте требований инклюзивного образования?» [12; 13]. В представленных примерах научная проблема сформулирована как в виде вопросительного, так и в виде повествовательного предложения. Тот и другой варианты допустимы, отражают существо понимаемой автором проблематики исследования. Обе проблемы направлены на поиск их решения с помощью научного знания.

Итак, перечислим особенности формулировки проблемы исследования:

1. При определении научной проблемы исследователю необходимо ответить на вопрос: что надо изучить из того, что ранее в педагогической науке не было изучено?
2. Формулировка проблемы исследования должна содержательно точно соотноситься с формулировкой противоречия.
3. Формулировка проблемы акцентирует дефицит научно-педагогического знания (что зафиксировано во второй стороне противоречия).
4. Научная проблема и практическая задача не соотносятся друг с другом прямолинейно.
5. Проблема исследования может быть сформулирована вопросительным предложением (например: как? каким образом? почему? каковы?) или повествовательным, отражающим наличие дефицита знания (например: существует проблема неразработанности ... / неопределенности ... / несогласованности ... и т. д.).

6. Проблема исследования должна быть изложена в научном стиле, сформулирована академическим языком (а не языком метафор).

Таким образом, по мнению А. М. Новикова, научная проблема исследования логически вытекает из выявленного противоречия, «из него вычленено то, что имеет отношение только к науке и переведено в плоскость познания, сформулировано на языке науки» [14].

Научная проблема находит свое отражение в теме (наименовании) научно-педагогического исследования. Первоначально определим саму категорию: «*тема исследования* – это название того, что необходимо изучать» (В. В. Краевский). В теме обнаруживается движение от старого, привычного к новому, к тому, что предлагается изучать.

Выбор темы – сложный и порой длительный процесс. Первое приближение к определению темы диссертации редко бывает точным. Поэтому-то и необходимо углубиться в проблему исследования для более точного ее отражения в наименовании темы.

Тема научно-педагогического исследования не должна формулироваться слишком широко. Тематика должна соответствовать требованию точности. Например: «Физическое развитие школьников». Так можно назвать один из разделов учебного пособия, но не кандидатскую диссертацию. Эта тема требует уточнения: возраст детей, условия осуществления и т. д. Необходимо научиться ограничивать по объему и кругу задачи, ответ на которые нужно найти, конкретизировать и локализовать тему, определив сферу исследования и его условия, отделить тему работы от близких и смежных ей тем.

Относительно требования краткости темы исследования напомним: чем короче название, тем шире круг освещаемых вопросов в работе. Считаем оптимальным в формулировке темы кандидатской диссертации – 10–12 слов. Если у молодого исследователя получаются слишком длинные формулировки (более 12 слов), в таком случае необходимо выделить главное. Заглавия докторских диссертаций обычно короче – 5–7 слов, поскольку в них охватываются более широкие области для исследования, выявляются и теоретически обосновываются закономерности, принципы, новые педагогические понятия. Нежелательно также, чтобы формулировка темы диссертации включала аббревиатуру слов и знаки пунктуации.

В итоге выделим основные особенности формулировки темы научно-педагогического исследования, являющиеся основанием его оценки:

1. При формулировании темы диссертации исследователю необходимо ответить на вопрос: как это назвать?

2. Тема исследования должна в явном или скрытом (имплицитном) виде содержать проблему.

3. Тема исследования должна содержать 7–12 слов, не включая предлоги и союзы, сложные прилагательные.

4. Тема исследования представляет собой простое словосочетание, в котором нет сложноподчиненных и сложносочиненных конструкций, причастных и деепричастных оборотов, знаков препинания и аббревиатур.

5. Тема исследования должна звучать метафорически.

Резюмируя, отметим, что тема исследования должна быть сформулирована точно, однозначно, адекватно и лаконично с указанием на проблему, главный предмет исследования и рамки научного поиска.

Значимым фактом остается актуальность тематик диссертационных исследований. Мы не являемся сторонниками навязывания тем будущих работ молодым исследователям. Считаем оптимальным вариантом, когда конкретизируется (корректируется с расставлением важных акцентов) предложенная самим исследователем тема, интересующая его. С пониманием относимся к тому, что в любой ситуации бывают исключения.

Вопрос об актуальности диссертационных исследований остается сегодня открытым. Согласно имеющимся нормативно-правовым актам актуальной является тематика диссертационных исследо-

ваний, направленных на получение новых научных знаний, обеспечивающих развитие приоритетных направлений педагогической науки или решение стратегических задач развития системы образования, которые определены соответствующими государственными, отраслевыми и академическими программными документами, а также реализацию образовательных потребностей (запросов) личности и общества (в соответствии с письмом Российской академии образования от 09.06.2022 г. № 324-11/02 о внесении предложений в форму на портале «Кадры высшей научной квалификации»). В этом смысле для нас становится важным точное понимание единой национальной повестки, проблемного поля научно-педагогических исследований, связанных не только с региональной повесткой, но и с мировой повесткой в целом, поэтому особую значимость приобретают кооперация и согласованность действий научных сообществ.

Обозначим некоторые направления научно-педагогических исследований, которые, на наш взгляд, могут служить основанием для формулирования актуальных тем диссертаций по двум научным специальностям. По специальности 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования: цифровая дидактика в образовании, история дидактики в России и ее проявления в современных системах образования, индивидуальная образовательная траектория обучающегося, развитие субъектной позиции обучающегося, содержание и результаты проектной деятельности в школе, формирование агентности обучающегося высшей школы и т. д. По специальности 5.8.7. Методология и технология профессионального образования: взаимосвязь предметной, методической и психолого-педагогической подготовки учителя в вузе, формирование soft skills и self skills у студентов педагогического университета, студенческая инициатива как персональное образовательное действие, персонализация и индивидуализация обучения в высшей школе и др.

Обобщив вышесказанное, отметим, что методологические основания научно-педагогического исследования определяют его качество, отражают целостную картину мира, систему взглядов современного исследователя.

Методологические характеристики исследования (противоречия, проблема и тема диссертации) взаимодополняют друг друга, соотносятся и соответствуют друг другу, находятся в единой структурно-смысловой целостности. Так, проблема является частью противоречий, находящих свое отражение в теме научного исследования. Сформулированное противоречие в дальнейшем конкретизируется в гипотезе, где предлагаются и обосновываются идеи, которые должны привести к разрешению обозначенного противоречия. При этом четко прослеживается логика между следующими методологическими элементами: противоречия → проблема → тема научного исследования.

Решение о приеме или об отказе в приеме диссертации к защите в диссертационный совет, возможность последующего внедрения результатов научного исследования в широкую образовательную практику зависит от глубокой рефлексии и осмысленности методологических оснований автором работы, а также актуальности темы научно-педагогического исследования для развития приоритетных направлений педагогической науки или решения стратегических задач развития системы образования.

Список источников

1. Хорошая аспирантура – условие инновационного развития // Коммерсантъ Наука. 2021. № 9. С. 41–43.
2. Краевский В. В., Бережнова Е. В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издат. центр «Академия», 2006. 400 с.
3. Писарева С. А. Методология оценки качества диссертационных исследований по педагогике: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Санкт-Петербург, 2005. 42 с.
4. Резник С. Д., Сазыкина О. А. О качестве защиты и экспертизы диссертационных работ // Гуманитарные научные исследования. 2014. № 11. URL: <https://human.snauka.ru/2014/11/8508> (дата обращения: 02.09.2022).
5. Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. 2-е изд., стер. М.: Издат. центр «Академия», 2005. 208 с.

6. Штерн О. В. Организация образовательной коммуникации обучающихся начальной школы с разными образовательными потребностями (на примере обучения иностранному языку): дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2021. 178 с.
7. Горбатова О. Н. Развитие гуманитарного мышления школьников в условиях регионализации образования: дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2021. 293 с.
8. Бельская Е. Я. Система организационно-методического сопровождения деятельности кураторов академических групп в техническом университете: дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2021. 214 с.
9. Елисеева А. А. Реализация образовательного потенциала сетевого взаимодействия «школа – вуз» на региональном уровне: дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2019. 263 с.
10. Крамер Е. А. Воспитание ответственного поведения младших школьников в условиях информатизации образовательного процесса: дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2018. 168 с.
11. Кружилина Т. В., Орехова Т. Ф. К вопросу о формулировании противоречий и гипотезы в научных педагогических исследованиях // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-2. С. 138–143.
12. Цепилова А. В. Интеграция профессиональной и иноязычной коммуникативной компетенций будущих инженеров в вузе: дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2020. 161 с.
13. Сергеева А. И. Инклюзивно ориентированная подготовка педагогов-дефектологов в вузе на уровне бакалавриата: дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2019. 171 с.
14. Новиков А. М. Как работать над диссертацией. Пособие для начинающего педагога-исследователя. 4-е изд. М.: Эгвес, 2003. 104 с.

References

1. Khoroshaya aspirantura – usloviye innovatsionnogo razvitiya [A good postgraduate course is a condition for innovative development]. *Kommersant Nauka*, 2021, no. 9, pp. 41–43 (in Russian).
2. Krayevskiy V. V., Berezhnova E. V. *Metodologiya pedagogiki: novyy etap: ucheb. posobiye dlya studentov vysshikh uchebnykh zavedeniy* [Methodology of pedagogy: a new stage: textbook for students of higher educational institutions]. Moscow, Izdatel'skiy tsentr «Akademiya» Publ., 2006. 400 p. (in Russian).
3. Pisareva S. A. *Metodologiya otsenki kachestva dissertatsionnykh issledovaniy po pedagogike. Avtoref. dis. ... dokt. ped. nauk* [Methodology for assessing the quality of dissertation research in pedagogy. Abstract of thesis ... doc. ped. sci.]. Saint Petersburg, 2005. 42 p. (in Russian).
4. Reznik S. D., Sazykina O. A. O kachestve zashchity i ekspertizy dissertatsionnykh rabot [On the quality of defense and examination of dissertations]. *Gumanitarnye nauchnye issledovaniya – Humanities scientific researches*, 2014, no. 11 (in Russian). URL: <https://human.snauka.ru/2014/11/8508> (accessed 2 September 2022).
5. Zagvyazinskiy V. I., Atakhanov R. *Metodologiya i metody psikhologo-pedagogicheskogo issledovaniya: uchebnoye posobiye dlya studentov vysshikh pedagogicheskikh uchebnykh zavedeniy* [Methodology and methods of psychological and pedagogical research: textbook for students of higher pedagogical educational institutions]. Moscow, Izdatel'skiy tsentr «Akademiya» Publ., 2005. 208 p. (in Russian).
6. Shtern O. V. *Organizatsiya obrazovatel'noy kommunikatsii obuchayushchikhsya nachal'noy shkoly s raznymi obrazovatel'nymi potrebnostyami (na primere obucheniya inostrannomu yazyku). Dis. ... kand. ped. nauk* [Organization of educational communication of primary school students with different educational needs (on the example of teaching a foreign language). Diss. ... cand. ped. sci.]. Tomsk, 2021. 178 p. (in Russian).
7. Gorbatova O. N. *Razvitiye gumanitarnogo myshleniya shkol'nikov v usloviyakh regionalizatsii obrazovaniya. Dis. ... kand. ped. nauk* [Development of humanitarian thinking of schoolchildren in the conditions of regionalization of education. Diss. ... cand. ped. sci.]. Tomsk, 2021. 293 p. (in Russian).
8. Bel'skaya E. Ya. *Sistema organizatsionno-metodicheskogo soprovozhdeniya deyatel'nosti kuratorov akademicheskikh grupp v tekhnicheskoy universitete. Dis. ... kand. ped. nauk* [The system of organizational and methodological support for the activities of curators of academic groups at a technical university. Diss. ... cand. ped. sci.]. Tomsk, 2021. 214 p. (in Russian).
9. Eliseyeva A. A. *Realizatsiya obrazovatel'nogo potentsiala setevogo vzaimodeystviya «shkola – vuz» na regional'nom urovne. Dis. ... kand. ped. nauk* [Realization of the educational potential of the “school-university” network interaction at the regional level. Diss. ... cand. ped. sci.]. Tomsk, 2019. 263 p. (in Russian).

10. Kramer E. A. *Vospitaniye otvetstvennogo povedeniya mladshikh shkol'nikov v usloviyakh informatizatsii obrazovatel'nogo protsessa. Dis. ... kand. ped. nauk* [Education of responsible behavior of younger schoolchildren in the conditions of informatization of the educational process. Diss. ... cand. ped. sciences]. Tomsk, 2018. 168 p. (in Russian).
11. Kruzhilina T. V., Orekhova T. F. *K voprosu o formulirovanii protivorechiy i gipotezy v nauchnykh pedagogicheskikh issledovaniyakh* [On the question of the formulation of contradictions and hypotheses in scientific pedagogical research]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya – Problems of modern pedagogical education*, 2018, no. 58-2, pp. 138–143 (in Russian).
12. Tsepilova A. V. *Integratsiya professional'noy i inoyazychnoy kommunikativnoy kompetentsiy budushchikh inzhenerov v vuze. Dis. ... kand. ped. nauk* [Integration of professional and foreign language communicative competencies of future engineers at the university. Diss. ... cand. ped. sci.]. Tomsk, 2020. 161 p. (in Russian).
13. Sergeyeva A. I. *Inklyuzivno oriyentirovannaya podgotovka pedagogov-defektologov v vuze na urovne bakalavriata. Dis. ... kand. ped. nauk* [Inclusive-oriented training of teachers-defectologists at the university at the undergraduate level. Diss. ... cand. ped. sci.]. Tomsk, 2019. 171 p. (in Russian).
14. Novikov A. M. *Kak rabotat' nad dissertatsiey. Posobiye dlya nachinayushchego pedagoga-issledovatelya* [How to work on a dissertation. A manual for a novice teacher-researcher]. Moscow, Egves Publ., 2003. 104 p. (in Russian).

Информация об авторах

Нерадовская О. Р., кандидат педагогических наук, заместитель директора Института развития педагогического образования, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).
E-mail: neradovskayaor@mail.ru

Скрипко З. А., доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории качества научно-педагогических исследований, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).
E-mail: violin@tspu.edu.ru

Information about the authors

Neradovskaya O. R., Candidate of Pedagogical Sciences, Deputy Director of the Institute for the Development of Pedagogical Education, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).
E-mail: neradovskayaor@mail.ru

Skripko Z. A., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chief Researcher of the Research Laboratory for the Quality of Scientific and Pedagogical Research, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).
E-mail: violin@tspu.edu.ru

Статья поступила в редакцию 27.04.2022; принята к публикации 25.10.2022

The article was submitted 27.04.2022; accepted for publication 25.10.2022

РЕЦЕНЗИИ

Рецензия

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-6-215-217>

РЕЦЕНЗИЯ на книгу «Школа Толстого: путь к осмысленному образованию»: научно-методическое издание / Л. В. Бабий, Е. А. Волошина, Э. Г. Гельфман, Л. М. Долгова, Н. В. Кудрявая, И. В. Малахова, З. Л. Монасевич; под ред. Е. А. Володиной и Л. М. Долговой; ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет». Томск: Изд-во ТГПУ, 2022. 336 с.

Светлана Ивановна Поздеева¹

¹ Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, svetapozd@mail.ru

Для цитирования: Поздеева С. И. Рецензия на книгу «Школа Толстого: путь к осмысленному образованию»: научно-методическое издание / Л. В. Бабий, Е. А. Волошина, Э. Г. Гельфман, Л. М. Долгова, Н. В. Кудрявая, И. В. Малахова, З. Л. Монасевич; под ред. Е. А. Володиной и Л. М. Долговой; ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет». Томск: Изд-во ТГПУ, 2022. 336 с. // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. Вып. 6 (46). С. 215–217. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-6-215-217>

REVIEWS

Review

REVIEW of the book “Tolstoy’s School: The Path to Sensible Education”: scientific and methodical publication. L. V. Babiy, E. A. Voloshina, E. G. Gelfman, L. M. Dolgova, N. V. Kudryavaya, I. V. Malakhova, Z. L. Monasevich; Eds. E. A. Voloshina, L. M. Dolgovaya. Tomsk, TSPU Publ., 2022. 336 p.

Svetlana I. Pozdeyeva¹

¹ Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation, svetapozd@mail.ru

For citation: Pozdeyeva S. I. Review of the book “Tolstoy’s School: The Path to Sensible Education”: scientific and methodical publication. L. V. Babiy, E. A. Voloshina, E. G. Gelfman, L. M. Dolgova, N. V. Kudryavaya, I. V. Malakhova, Z. L. Monasevich; Eds. E. A. Voloshina, L. M. Dolgovaya. Tomsk, TSPU Publ., 2022. 336 p. [Retsenziya na knigu «Shkola Tolstogo: put’ k osmyslennomu obrazovaniyu»: nauchno-metodicheskoye izdaniye / L. V. Babiy, E. A. Voloshina, E. G. Gelfman, L. M. Dolgova, N. V. Kudryavaya, I. V. Malakhova, Z. L. Monasevich; pod red. E. A. Voloshinoy i L. M. Dolgovoy; FGBOU VO «Tomskiy gosudarstvennyy pedagogicheskiy universitet». Tomsk, TSPU Publ., 2022. 336 p.]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 6 (46), pp. 215–217. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-6-215-217>

В настоящее время наблюдается рост интереса к изучению российского педагогического наследия как теоретико-методологического основания тех инноваций в образовании, которые мы сейчас наблюдаем. Особенно это актуально, если научно-педагогическое наследие существует в виде реальной педагогической практики, например практики свободной педагогики Л. Н. Толстого в школе «Эврика-развитие» г. Томска, которая реализуется с 1992 г. В этой связи книга вызывает большой интерес и является уникальной, так как в ней впервые делается глубокий теоретический анализ педагогических взглядов и подходов Л. Н. Толстого и анализируется эмпирический опыт их реализации в полисистемной общеобразовательной начальной школе, которая хорошо известна в образовательном пространстве не только Томской области, но и России. Среди авторов этой книги не только идейные вдохновители и адепты педагогики Л. Толстого, но и томские ученые-педагоги, а также целая плеяда учителей-толстовцев «Эврики», работающих учителями и тьюторами в классах свободной педагогики. Всех их объединяет взгляд на детство как на самостоятельный и самоценный период жизни человека, который важно строить на ценностях индивидуализации и свободы. «...в обстановке размытости общественных целей... происходит возврат к самоценному образу человека, а не как двигателю общественного прогресса и научно-технической революции» [с. 53].

Книга представляет большой интерес с точки зрения историко-педагогического анализа концепции Л. Н. Толстого, в частности ее философско-антропологических оснований. При этом ключевые феномены педагогики Л. Н. Толстого рассматриваются с современных психолого-педагогических позиций, что позволяет делать эту педагогику жизнеспособной и в наше время. Кроме того, в книге много практического («наглядного») материала. Это личные истории и воспоминания участников проекта «Свободные классы, ориентированные на педагогику Л. Н. Толстого» в школе «Эврика-развитие» (г. Томск), инновационные разработки педагогов, касающиеся методической, педагогической и управленческой сопровождающей реализации данного проекта. Это делает книгу востребованной практикующими педагогами, которые строят свою профессиональную деятельность на ценностях открытого совместного действия педагога и ученика, на ценностях свободы ребенка как значимого и влиятельного участника совместной образовательной деятельности, на позиции педагога как антропотехника.

Педагоги и философы кафедры свободной педагогики школы «Эврика-развитие» много лет были погружены в рефлексивное прочтение антропологического и педагогического наследия великого русского педагога и находились внутри соответствующей образовательной практики, которую сами строили. Обращение учителей школы к педагогике Л. Толстого было неслучайным. В 1990-е гг. прошлого века Томск был «точкой кипения» образовательных инноваций, инициированных самими участниками, их интересами и замыслами. Вначале педагоги увлеклись методической стороной наследия великого писателя (обучение родному языку, чтению, счету), а затем вместе открыли глубокий философский смысл свободной педагогики. В этом смысле книга очень «автобиографична»: это и коллективная биография, и индивидуальная одновременно, поскольку в ней описан путь профессионально-личностного развития конкретных учителей.

Книга состоит из трех частей. В первой части описаны личные истории Т. М. Ковалевой и Л. М. Долговой – основателя и директора полисистемной школы «Эврика-развитие» в Томске, а также процесс рождения и реализации проекта в начальной школе «Свободные классы, ориентированные на педагогику Л. Толстого». Во второй части представлены ключевые феномены педагогики Л. Толстого в стилистике «требований свободы». При этом тексты великого педагога воспринимаются авторами книги не как сухие абстракция и теоретизирование, а как результат его вовлеченности в реальный педагогический процесс, т. е. в практику обучения и воспитания крестьянских детей. В этой части много рефлексивного цитирования, когда авторы книги фиксируют какой-то ключевой толстовский тезис, а затем развивают его с учетом уже современной социокультурной ситуации. Ключевым вопросом при этом является вопрос: как инициировать и поддерживать само-

стоятельное образовательное движение ребенка? Для этой части характерен полифонизм: думая о толстовской педагогике, авторы обращаются к работам Д. Б. Эльконина о структуре учебной деятельности, к размышлениям о позиции тьютора А. Попова и И. Проскуровской и др. Третья часть книги называется «Методические разработки в свободном образовательном пространстве». В ней представлены подборки методических разработок, которые описывают организацию образовательного пространства и образовательных событий в классах свободной педагогики, формирование опыта учебного, практического и творческого действия, а также выдержки из образовательных программ и проектов, реализованных на ступени дошкольного и начального образования. В итоге эту часть книги можно трактовать как описание образовательной практики в начальной школе, которая может показаться архаичной, потому что реализует идеи, которым более 130 лет, но на самом деле является достойным вариантом реализации гуманитарного и антропологического подходов в современной общеобразовательной школе.

Несмотря на то, что самой практической является третья часть книги, надо обязательно читать книгу целиком, чтобы понять, как строится инновационная образовательная практика, как педагоги вовлекаются в это «строительство» на основе ценностных совпадений, как это вовлечение меняет их личностно и профессионально, как порождаются смыслы и авторство в профессиональной деятельности. «В этой книге мы попытались показать, что „школа Толстого“ – это система педагогических взглядов на образование, методы и способы „предоставления“ образования, которые и сегодня актуальны» [с. 330]. Действительно, сегодня важно, чтобы начальная школа стала школой понимания, а не запоминания, чтобы педагог воспринимал ученика как свободного человека, как значимого и влиятельного участника совместной образовательной деятельности, чтобы дети учились работать с текстами с помощью смыслового чтения, чтобы в школе ученики занимались важными и интересными для них делами.

Книга будет полезна студентам и аспирантам педагогических университетов, тем, кто интересуется историей педагогической мысли России, а также исследователям результатов и эффектов образовательных инноваций. Таких книг, где рефлексивный взгляд в прошлое помогает строить современную образовательную практику, очень мало. Давайте станем ее достойными читателями.

Информация об авторах

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

E-mail: svetapozd@mail.ru

Information about the authors

Pozdeyeva S. I., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Methods of Primary Education, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

E-mail: svetapozd@mail.ru

Статья поступила в редакцию 17.10.2022; принята к публикации 25.10.2022

The article was submitted 17.10.2022; accepted for publication 25.10.2022

ПРАВИЛА ПРЕДСТАВЛЕНИЯ РУКОПИСЕЙ АВТОРАМИ

в научный журнал

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБОЗРЕНИЕ PEDAGOGICAL REVIEW

Журнал публикует научные материалы по следующим группам научных специальностей:

- 13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)
- 13.00.08 Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)
- 19.00.01 Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки)

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

Периодичность издания: 6 выпусков в год (возможны дополнительные спецвыпуски).

Требования к материалам, представляемым к публикации:

Материалы представляются в редакцию журнала в виде файлов (одного или нескольких) электронной почтой, на электронных носителях.

Структура рукописи статьи

Рукопись состоит из двух блоков. Первый, основной, должен содержать УДК, фамилию и полностью имя и отчество автора(ов), название статьи, аннотацию статьи (объем 50–100 слов), ключевые слова, текст статьи, приставный список литературы (оформляется по ГОСТ Р 7.05–2008), сведения об авторах: место работы (учебы), ученая степень, ученое звание, должность, почтовый адрес организации, телефон, факс, e-mail. Второй блок – на английском языке: Ф. И. О. автора(ов), перевод названия статьи, англоязычные аннотации статьи (Abstract) (объем 100–250 слов) и ключевые слова (Key words), приставный список литературы латиницей (References), место работы (учебы) (английский вариант названия организации и ее почтовый адрес).

Пример оформления рукописи см. в **приложении 1** (приведен на сайте журнала <http://npo.tspu.edu.ru>).

Для опубликования статьи авторам нужно заполнить, подписать и выслать почтой лицензионный договор в двух экземплярах, который размещен на сайте журнала. Рекомендуем договор распечатывать на одной странице А4 с двусторонним заполнением.

Требования к оформлению рукописи

Общие

Текст статьи объемом не менее 16 страниц формата А4 (включая список литературы, графики, таблицы и др.) должен быть набран в текстовом редакторе (гарнитура Times New Roman, кегль 14, межстрочный интервал 1,5) и сохранен в формате DOC. Рисунки в форматах JPEG или TIFF и диаграммы, сохраненные в формате MS Excel, представляются в отдельных файлах. Поля страницы – по 2 см с каждого края.

К составу рукописи

УДК указывать обязательно.

Фамилия, имя, отчество автора(ов) приводятся полностью.

Название статьи необходимо выделить в отдельную строку и графически (например, жирным начертанием, прописными буквами и т. п.). Не применять сокращений и аббревиатур.

Аннотация (резюме)

Объем аннотации (резюме) зависит от содержания статьи, но не должен быть менее 50–100 слов. Все аббревиатуры в резюме необходимо раскрывать (несмотря на то, что они будут раскрыты в основном тексте статьи), ссылки на номера публикаций из приставного списка литературы не делаются.

Текст резюме должен быть связанным, с использованием слов «следовательно», «например», «в результате». Следует избегать лишних вводных фраз (например, «автор статьи рассматривает...», «в статье приведены...» и т. п.).

Текст статьи

Ссылки в тексте статьи (ГОСТ Р 7.0.5–2008 «Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления») даются в квадратных скобках номерами в соответствии с приставным списком литературы, в котором источники перечисляются в порядке цитирования, а не по алфавиту. При необходимости в ссылке, кроме номера, приводятся страницы из источника цитирования (например, ... [8; с. 25]). Каждая публикация или неопубликованный источник (архивное дело) приводится в списке только один раз и имеет свой номер; в последующих ссылках в тексте указывается этот номер. При ссылке на несколько работ указываются все их номера.

Список литературы

Библиографические источники перечисляются в порядке цитирования. В записи приводятся полные сведения.

Для статей из журналов и продолжающихся изданий: фамилии и инициалы всех авторов (а не только первых трех), название статьи, название журнала (после //), год выхода, том (Т. 5), выпуск (Вып. 4), номер (№ 1), интервал страниц (от и до), на которых в данном журнале опубликована статья (страницы, на которых находится предмет ссылки, указываются в основном тексте рядом с номером ссылки ([8, с. 25; 12, с. 12–14]) – это относится ко всем видам цитируемых публикаций).

Для иностранных журналов и продолжающихся изданий том обозначается сокращением «V.» (для изданий на английском языке) или «Bd.» (для изданий на немецком языке), страницы – заглавной буквой Р. (для изданий на английском языке) или S. (для изданий на немецком языке).

Для книг (монографий, пособий и пр.): фамилии и инициалы всех авторов, название и другие, относящиеся к заголовку книги сведения, редакторы (после /), место издания (город), издательство, год издания, общее число страниц.

Статьи из сборников (книг). Выходные данные указываются в следующей последовательности: фамилия и инициалы автора (авторов), название статьи, через две косые черты название сборника, место издания (город), издательство, год издания, интервал страниц (от и до).

Авторефераты. Фамилия и инициалы автора (авторов), полное название автореферата, после которого ставится двоеточие и со строчной буквы указывается на соискание какой степени защищена диссертация, место издания (город), год издания, количество страниц.

Англоязычный блок

Фамилии авторов статьи приводятся латиницей по одному из стандартов транслитерации (запись русских слов английскими буквами). Перевод названия статьи выделяется графически и приводится на отдельной строке.

Английский текст резюме по содержанию может быть более полным, чем русский (объем 100–250 слов). Необходимо использовать активный, а не пассивный залог. Во избежание искажения основных понятий желательно иметь соответствующие английские термины.

С новой строки – англоязычные **ключевые слова (Keywords)**.

Далее приводится список литературы на латинице (**References**) в соответствии со списком в русскоязычном блоке статьи.

Запись источника должна обязательно содержать следующие сведения:

Фамилии и инициалы авторов транслитерацией, транслитерацию заголовка статьи и перевод заголовка статьи на английский язык (для журналов и периодических сборников), для статей из сборников трудов и материалов конференций и симпозиумов достаточно перевода заголовка статьи на английский язык, транслитерацию заголовка и перевод заголовка на английский язык (для книг); транслитерацию названия журнала (сборника) и перевод названия журнала (сборника) на английский язык; для книг – место издания (город), издательство, год, общее число страниц; для журналов – год, том, выпуск, номер, интервал страниц (от и до).

Подробно порядок оформления списка см. в **приложении 2** на сайте журнала (<http://npo.tspu.edu.ru>).

Место работы (учебы) автора(ов): приводится название организации на английском языке (официальный английский вариант названия) и ее почтовый адрес – название улицы транслитерацией, дом, город по-английски (например, Moscow, St. Petersburg и т. д.), страна по-английски, почтовый индекс.

Рукописи отправляются редакцией на независимую экспертизу и принимаются к печати при получении положительной рецензии. Порядок рецензирования статей, поступивших для публикации в «Вестник ТГПУ», размещен на сайте журнала.

Материалы, не соответствующие данным требованиям, к рассмотрению не принимаются. Присланные материалы не возвращаются. В случае отрицательного решения о публикации статьи автору направляется мотивированный отказ.

Редакция принимает предварительные заявки на приобретение последующих номеров журнала.

Присланные статьи регистрируются на официальном сайте журнала «Вестник ТГПУ» <http://npo.tspu.edu.ru>

Издание включено в объединенный каталог «Пресса России». Индекс 82680

Pedagogical Review

GUIDELINES FOR AUTHORS

The journal publishes scientific papers in the following groups of scientific areas:

- **13.00.01 General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)**
- **13.00.08 Theory and methods of professional education (pedagogical sciences)**
- **19.00.01 General psychology, personality psychology, history of psychology (psychological sciences)**

The journal is included in the “List of the leading reviewed scientific journals and publications, which publish basic scientific results of theses for the degree of Doctor and Candidate of Sciences” of the Highest Attestation Commission of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation.

Frequency of publication: 6 issues per year (special extra issues are possible).

Requirements for materials submitted for publication:

The manuscript and supplementary files should be submitted to the editors of the journal in the form of files (one or several) via e-mail or on electronic media.

The structure of the manuscript

The manuscript should consist of two blocks. The first and principal block contains UDC, full name (first, middle and second) of the author(s), title, abstract (50–100 words), key words, main text, references (drawn according to State Standard P 7.05–2008), information about the author: place of work (study), academic degree, academic rank, position, postal address of the organization, telephone, fax, e-mail.

The second block is in English: First, middle and second name of the author(s), translation of the article title, English-language abstract of the article (Abstract) (100–250 words) and key words (Key words), references in Roman alphabet (References), place of work (study) (the English version of the name of the organization and its postal address).

Refer to the journal website for a manuscript sample. See Appendix 1 <http://npo.tspu.edu.ru>.

For publication of the article the authors need to complete, sign and send by mail the license agreement in duplicate, which is posted on the website of the journal. We recommend to print out the agreement on one A4 page with a two-way coverage.

Manuscript Guidelines

General requirements

The text of the article should not exceed 16 pages of A4 format (including references, charts, tables, etc.) should be typed in a text editor (14 pt font size, Times New Roman font family, 1.5 line spacing) and saved in DOC format. Images in JPEG or TIFF files and diagrams in MS Excel should be presented in separate files. Page margins should be 2 cm from each edge.

Requirements to the composition of the manuscript

UDC must be specified.

Name, middle name and surname of the author(s) must be full.

Title of the article must be on a separate line and marked out graphically (for example, in bold type, capital letters, and so on). Do not use contracted forms and abbreviations.

Abstract (Summary)

The volume of abstracts (summaries) depends on the content of the article, but should not be less than 50–100 words. All abbreviations in the summary must be disclosed (despite the fact that they will be opened in the main text of the article), references to the publication number of the reference list are not required.

The text of the summary should be associated with the use of the words “consequently”, “for example”, “as a result.” Avoid the use of unnecessary introductory phrases (e.g., “the author of the article considers...”, “The article presents...” and so on).

For books (monographs, manuals, etc.): Surnames and initials of all authors, title, and other relevant information, editors (after /), place of publication (city), publisher, year of publication, the total number of pages.

Proceedings (books) articles. Imprint data shall be given in the following order: surname and initials of the author(s), article title, two slashes, title of the collection, place of publication (city), publisher, year of publication, page range (from and to).

Main text

References in the text of the article (GOST R 7.0.5–2008 “Bibliographic reference. General requirements and rules”) are given in square brackets in accordance with the reference lists in which the sources are listed in the order of citation, not alphabetically. If necessary in the reference the page numbers may be given besides the citation source numbers (e.g., ... [8, p. 25]). Each publication or unpublished source is given in the list only once and with its own number; in subsequent references this number is indicated. In case of the reference to several papers all their numbers should be indicated.

List of References

References are listed in order of citation, not alphabetically. Records should be given in full details (if possible).

For journal and periodical publication articles: Surname and initials of all authors (not just the first three), title of article, journal title (after //), year, volume (Vol. 5), issue (Issue 4), number (№ 1), the range of pages (from and up to) of the article published in the journal (page numbers on which the object of the reference is located are given in the main text next to the reference number ([8, p. 25; 12, p. 12–14]) – this applies to all types of cited publications).

For foreign journals and periodical publications the volume is abbreviated as «V.» (for the English language publications) or «Bd.» (for publications in German). Page numbers should be marked by the capital letter P. (for publications in English) or S. (for publication in German).

For books (monographs, manuals, etc.): Surnames and initials of all authors, title, and other relevant information, editors (after /), place of publication (city), publisher, year of publication, the total number of pages.

Proceedings (books) articles. Imprint data shall be given in the following order: surname and initials of the author(s), article title, two slashes title of the collection, place of publication (city), publisher, year of publication, page range (from and to).

Thesis abstracts. Surname and initials of the author(s), full title of the abstract, followed by a colon and the indication of the degree of the dissertation with the small letter, place of publication (city), year, number of pages.

English-language block

Surnames of the authors are given in the Latin alphabet according to one of the standards of transliteration (Russian words written in English letters). Translation of the article title ought to be graphically highlighted and on a separate line.

The content of the English text of the summary can be more complete (100–250 words) than the Russian. Active voice should be used rather than passive. To avoid distortion of the basic concepts it is desirable to have the appropriate English terms.

English-language keywords (Keywords) should be on a separate line.

The list of references (References) should be in the Latin alphabet in accordance with the list in the Russian-language block of the article.

The recording of the reference source should contain the following information: transliteration of the surname and initials of the authors, transliteration and the English translation of the title of the article (for journals and periodical collections), for collection articles and conference and symposium materials – transliteration and the English translation of the title (for books), transliteration and the English translation of the title of the journal (collection); for books – the place of publication (city), publisher, year, total number of pages; for journals – year, volume, issue, number, page range (from and to).

For reference list details see Appendix 2 on the website of the journal (<http://npo.tspu.edu.ru>).

Place of work (study) of the author(s): the name of the organization in English (official English version of the name) and its postal address – street in transliteration, building number, city in English (e.g., Moscow, St. Petersburg, etc.), country in English, postal code.

Manuscripts are accepted for publication in case of positive peer review. The process of peer review of the articles, submitted for publication in Pedagogical Review, is posted on the website of the journal.

Materials that do not meet the requirements will not be submitted. The received materials will not be returned. In case of a negative peer review decision the author will get a motivated refusal.

The editorial board accepts preliminary orders for subsequent issues of the journal.

Submission records can be found on the official website of the journal «Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review» <http://npo.tspu.edu.ru/>

The publication is included in the general catalog “Press of Russia”. Postal Code: 82680

НАУЧНЫЕ ЖУРНАЛЫ, ИЗДАВАЕМЫЕ В ТОМСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ



«Вестник Томского государственного педагогического университета. Tomsk State Pedagogical University Bulletin» – рецензируемый научный журнал, основан в 1997 г., выпускается 6 раз в год. Входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки Российской Федерации (редакция от 21.04.2021).

Кроме того, журнал входит в базы данных периодических и продолжающихся изданий ULRICHSWEB, GOOGLE SCHOLAR, WORLDCAT, EBSCO, ERINPLUS, DOAJ, а также в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

Электронная версия: <http://vestnik.tspu.edu>

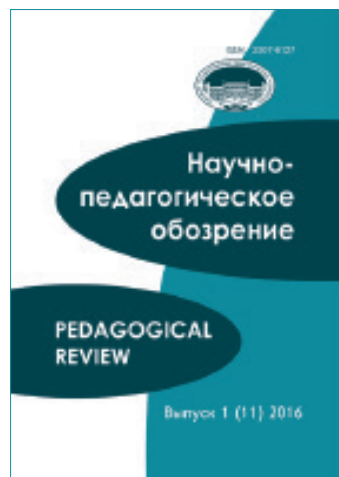
E-mail: vestnik@tspu.edu.ru

«Томский журнал лингвистических и антропологических исследований. Tomsk Journal of Linguistics and Anthropology» – рецензируемый научный журнал, основан в 2013 г., выпускается 4 раза в год. Входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки Российской Федерации (редакция от 21.04.2021).

Издание включено в индекс научного цитирования Web of Science ESCI с 10.09.2017 г., в RSCI на базе Web of Science. Также журнал состоит в базах данных периодических и продолжающихся изданий ULRICHSWEB, ERINPLUS, EBSCO, а также включен в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

Электронная версия: <http://ling.tspu.edu.ru>

E-mail: tjla@tspu.edu.ru



«Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review» – рецензируемый научный журнал, основан в 2013 г., выпускается 6 раз в год. Входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки Российской Федерации (редакция от 21.04.2021).

Кроме того, журнал входит в базу данных периодических и продолжающихся изданий ULRICHSWEB, GOOGLE SCHOLAR, WORLDCAT, EBSCO, DOAJ, а также в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

Электронная версия: <http://npo.tspu.edu.ru>

E-mail: npo@tspu.edu.ru

Научный журнал «Праксема. Проблемы визуальной семиотики» основан в 2014 г., выпускается 4 раза в год. Включен в базы данных ULRICHSWEB, SJR, а также в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

С 2018 г. журнал включен в базу индексируемых периодических изданий Scopus.

Электронная версия: <http://praxema.tspu.edu.ru>

E-mail: inir@tspu.edu.ru





Издательство  ТГПУ