



ISSN 2078-7626

ВЕСТНИК

Сургутского
государственного
педагогического
университета

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

№ 1 (76) 2022 г.

ВЕСТНИК

**СУРГУТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

Научный журнал

Основан в августе 2007 г.
№ 1 (76) 2022 г.

«Вестник Сургутского государственного педагогического университета» входит в «Перечень российских рецензируемых научных журналов, рекомендованных Высшей аттестационной комиссией для опубликования основных научных результатов диссертаций на соискание учёных степеней доктора и кандидата наук».

Журнал включён в индексы научного цитирования и в международные библиографические базы данных: РИНЦ, Cyberleninka.ru, Scientific Indexing Services (SIS), ESJI, Ulrich Plus.

Учредителем и издателем СМИ «Вестник Сургутского государственного педагогического университета» является бюджетное учреждение высшего образования Ханты-Мансийского автономного округа — Югры «Сургутский государственный педагогический университет».

Зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере массовых коммуникаций, связи и охраны культурного наследия.
Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС 77-29393 от 24 августа 2007 г.

Главный редактор: КОНОПЛИНА Надежда Васильевна, доктор педагогических наук, профессор, Президент Сургутского государственного педагогического университета

Адрес издательства, редакции и типографии:
г. Сургут, ул. 50 лет ВЛКСМ, д. 10/2.
Телефон: 8 (3462) 22-31-87 (доб. 4-493).
E-mail: vestnik@surgpu.ru

Периодичность издания: 6 выпусков в год.

Выход в свет: 08.04.2022 г.
Формат 70x100/16. Авт. л. 12,93.
Печать цифровая.
Гарнитура DejaVu Serif.
Тираж 1000. Заказ № 8.

Отпечатано в РИО СурГПУ.
© Сургутский государственный педагогический университет, 2021.

Распространяется бесплатно, 12+



ISSN 2078-7626

**Surgut
State
Pedagogical
University**

BULLETIN

AN ACADEMIC JOURNAL

№ 1 (76) 2022 г.

SURGUT STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

BULLETIN

AN ACADEMIC JOURNAL

№ 1 (76) 2022.

This Bulletin has started its publishing activity since 2007.

«Surgut State Pedagogical University Bulletin»
is in «The List of Russian peer-reviewed journals
recommended by State Commission of Academic Degrees
and Titles for publication of main scientific results of Doctor and Ph.D. theses».

The Journal is in the list of Science Citation Index and international bibliographic database:
RSCI, Cyberleninka.ru, Scientific Indexing Services (SIS), ESJL, Ulrich Plus.

This academic journal has been registered
in the Russian Federal Agency supervising over the mass media,
tele- and radio-communication saving
in its way the Russian Federation State Cultural Heritage.

The Mass-Media Information Registration Certificate
is ПИ № ФС 77-29393, August 24, 2007.
Founder of journal: Budgetary Institution of Higher Education
of the Khanty-Mansiysk Autonomous Okrug — Yugra
«Surgut State Pedagogical University».

The Chief Editor: KONOPLINA Nadezhda Vasilyevna, Doctor of Education, Professor,
President of the Surgut State Pedagogical University.

Address of the publishing house, editorial office and printing house is:
628417 Khanty-Mansi Autonomous Okrug-Yugra,
Surgut, 50 let VLKSM st., 10/2.
Phone: 8 (3462) 22-31-87 (ext. 4-493). E-mail: vestnik@surgpu.ru

Publication frequency: 6 issues per year.

Release date: 08.04.2022
Format 70x100/16. Auth. I. 12,93.
Digital printing.
The DejaVu Serif headset.
The circulation is 1000.
Order No. 8. Printed in RIO SurGPU.

Distributed for free, 12+

© Сургутский государственный педагогический университет, 2021

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Лазарев В.С.	Актуальные вопросы подготовки учителя для школы XXI века.....	9
Гаврилов В.В.	К вопросу о развитии специальных компетенций студентов-журналистов вуза в цифровую эпоху.....	19
Гадзина Е.В.	Роль художественно-проектной деятельности в формировании эстетической культуры будущих дизайнеров.....	29
Мулендейкина Т.А.	Исследование уровня иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности курсантов военного вуза.....	34
Косинцева Т.Д., Яцевич О.Е., Юдашкина В.В.	Опыт применения «перевернутого обучения»/ «flipped learning» на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе.....	42
Кривуть М.Л.	Коммуникативная компетентность педагога: критериально-диагностический инструментарий.....	50
Рочняк А.В., Чернышев Д.А.	«Самоопределение» как понятие в современной педагогической науке.....	57

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ, ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ

Абашина В.В., Болдарева О.А.	Методическое сопровождение педагогов дошкольного образования в освоении ИКТ-технологий (на примере цифровой лаборатории «Наураша»).....	64
Арасланова А.А., Асланова А.Т., Бойко Н.А., Захарченко С.С., Кожанова Н.С., Терехова С.А.	Проектирование программы курса повышения квалификации педагогов по формированию и оценке функциональной грамотности обучающихся.....	74
Гимазов Р.М., Булатова Г.А.	Ценностный потенциал урока физической культуры.....	84
Горбунова В.А., Зырянова С.М.	Научно-теоретические подходы к формированию готовности педагогов дошкольной образовательной организации к процедуре аттестации.....	90
Громова С.Ф.	Особенности решения задач на игровые стратегии средствами информационных технологий в школьном курсе информатики.....	99
Еремин С.В.	Организация работы поискового отряда в образовательном учреждении.....	113

Захарченя Н.Ф.	Маркетинговый подход при управлении образовательными услугами дошкольной образовательной организации.....	124
Каранец Е.М., Власенко Н.Э.	Индивидуально-дифференцированный подход при проведении диагностики физической подготовленности детей дошкольного возраста.....	135
Романовская В.Г.	Обоснование эффективности воспитательной работы с контингентом наркозависимых юношей на основе их включения в групповую проектную деятельность по созданию социальной рекламы.....	143
Сухова М.В., Королев М.А., Рубанова И.В.	Использование материалов региональной истории в смешанном обучении.....	151
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....		161
ПРАВИЛА ПРЕДОСТАВЛЕНИЯ РУКОПИСИ АВТОРАМИ.....		166

CONTENTS

GENERAL ISSUES OF HIGHER EDUCATION

Lazarev V.S.	Teacher Training Topical Issues for the School of the 21st Century.....	9
Gavrilov V.V.	On the Issue of the Development of Special Competencies of University Journalism Students in the Digital Age.....	19
Gadzina E.V.	The Role of Artistic and Design Activities in the Development of the Aesthetic Culture of Future Designers.....	29
Mulendeikina T.A.	Research of the Level of Foreign Language Professional Communicative Competence in Military Institute Cadets`	34
Kosintseva T.D., Yatsevich O.E., Yudashkina V.V.	Practical Usage of «Flipped Learning» Method in Foreign Language Classes at a Non-Linguistic University.....	42
Krivut M.L.	Communicative Competence of a Teacher: Criteria-Diagnostic Instrumentation.....	50
Rochnyak A.V., Chernushev D.A.	«Self-Determination» as a Concept in Modern Pedagogical Science.....	57

GENERAL ISSUES OF EDUCATION AND UPBRINGING IN SECONDARY SCHOOL, PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS

Abashina V.V., Boldareva O.A.	Methodical Support of Preschool Teachers in the Development of Ict-Technologies (Using the Example of the Digital Laboratory «Naurasha»).....	64
Araslanova A.A., Aslanova A.T., Boyko N.A., Zakharchenko S.S., Kozhanova N.S., Terekhova S.A.	Projecting of the Programme of Professional Development Course for Teachers in Formation and Assessment of Functional Literacy of the Students.....	74
Gimazov R.M., Bulatova G.A.	Value Potential Of The Physical Education Lesson.....	84
Gorbunova V.A., Zyryanova S.M.	Scientific And Theoretical Approaches to Forming the Readiness of Teachers of a Preschool Educational Organization for the Certification Procedure.....	90
Gromova S.F.	Features of Solving Problems of Game Strategies by Means of Information Technologies in the School Course of Computer Studies.....	99
Eremin S.V.	Organization of the Search Squad in an Educational Institution.....	113
Zakharchenya N.F.	Marketing Approach to the Management of Educational Services of a Preschool Educational Organization.....	124

Karanets E.M., Vlasenko N.E.

Individual-Differentiated Approach in Conducting Diagnostics
of Physical Preparedness of Preschool Children.....135

Romanovskaya V.G. Reasoning for Educational Work with a Contingent
of Drug Addicted Young People on the Basis of Their Inclusion
in the Group Project Activity to Create Social Advertising.....143

Sukhova M.V., Korolev M.A., Rubanova I.V.
Use of Regional History Materials in Blended Learning.....151

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS.....161

RULES FOR SUBMITTING MANUSCRIPTS BY AUTHORS.....166

РАЗДЕЛ 1. ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

SECTION 1. GENERAL ISSUES OF HIGHER EDUCATION

DOI 10.26105/SSPU.2022.76.1.001

УДК 378.14

ББК 74.489.4

В.С. ЛАЗАРЕВ

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПОДГОТОВКИ
УЧИТЕЛЯ ДЛЯ ШКОЛЫ XXI ВЕКА

V.S. LAZAREV

TEACHER TRAINING TOPICAL ISSUES
FOR THE SCHOOL OF THE 21ST CENTURY

В системе общего образования уже в ближайшей перспективе неизбежно произойдут качественные изменения, обусловленные разными причинами, в том числе т.н. цифровой трансформацией. Это приведет к изменению роли учителя в образовательном процессе и требований к его компетенциям. Анализ показывает, что современное педагогическое образование не готово к тому, чтобы выпускать учителей, отвечающих требованиям современной социальной ситуации. При всех изменениях, которые произошли в этой системе за последние тридцать лет, педагогическое образование сохраняет ориентацию на подготовку учителя-транслятора знаний. Чтобы преодолеть существующие в системе подготовки будущих учителей ограничения, потребуется существенно изменить содержание программ и технологии педагогического образования. Это в свою очередь потребует изменений в установках и компетенциях профессорско-преподавательского состава педагогических вузов.

In the system of general education, some qualitative changes will inevitably occur soon due to various reasons including digital transformation. It will lead to changes of the role of a teacher in the educational process and requirements for his competencies. The analysis shows that the modern pedagogical education is not ready to teach teachers who meet the requirements of the modern social situation. With all the changes that have appeared in the system over the past thirty years, the pedagogical education keeps this orientation towards the training of a knowledge translator teacher. To overcome these limitations in the future teachers training, the content of teacher education programmes and technologies will need to be substantially changed. Thus, the pedagogical universities will require some changes in the settings and competencies of the staff.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: школа XXI века, проблемы педагогического образования, цифровые технологии, изменение позиции учителя, развивающее образование, содержание педагогического образования, технологии педагогического образования.

KEY WORDS: school of the XXI century, problems of pedagogical education, digital technologies, changing the position of the teacher, developing education, content of pedagogical education, technologies of pedagogical education.

ВВЕДЕНИЕ. Учитель всегда был важнейшей фигурой в системе общего образования и, если мы хотим качественно улучшить результаты школы, то прежде всего должны озаботиться повышением качества учительского корпуса. Об этом свидетельствуют и отечественная практика, и международные исследования. Фирмой МакКинзи изуча-

лись 25 школьных систем разных стран мира, включая 10 наилучших. По результатам был сделан вывод, что высокоэффективные школьные системы «сосредоточивали внимание на повышении качества работы учителя, поскольку именно этот фактор оказывает прямое влияние на образовательный уровень учеников. В своем стремлении повысить качество преподавания передовые школьные системы твердо придерживались трех принципов:

- привлекать в преподаватели подходящих людей (качество системы образования не может быть выше качества работающих в ней учителей);
- превращать этих людей в эффективных педагогов (единственный способ улучшить результаты учащихся состоит в том, чтобы улучшить качество преподавания);
- создавать систему и обеспечивать адресную поддержку таким образом, чтобы каждый ребенок мог иметь доступ к высококвалифицированному преподаванию (единственный способ достичь высочайшего уровня результативности системы — поднять уровень каждого ученика)» [3 с. 7–60].

ЦЕЛЬ СТАТЬИ — анализ актуальных вопросов подготовки учителя для школы XXI века.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ. Быстро меняющийся и усложняющийся мир предъявляет новые требования к образованию, и все более очевидным становится, что будущая система образования на всех уровнях должна качественно отличаться от сегодняшней. Как отмечают авторы доклада «Образование для сложного общества»: «Системы образования, построенные по лекалам позапрошлого столетия, все больше перестают соответствовать требованиям времени. С учетом развития экспоненциальных технологий в информационной сфере, производстве новых материалов, биологии и генетике — будущее «наступает» на нас быстрее, чем мы успеваем среагировать на происходящее. Адаптационные и консервирующие модели образования не просто неэффективны — они несут колоссальную опасность для нашего будущего, делая нас неготовыми и слепыми к приходящим изменениям» [11, с. 16].

Таким образом, вопрос о готовности современного педагогического сообщества отвечать на социальный запрос является крайне актуальным. В.А. Болотов, М.Л. Левицкий, И.М. Реморенко, В.В. Сериков, задаваясь этим вопросом, отвечают на него отрицательно. Они констатируют, что проектирование современного содержания педагогического образования слабо опирается на фундаментальные исследования. Остается нерешенной проблема баланса предметной и собственно педагогической подготовки учителя. «Дефицит фундаментальных исследований по проблеме профессиональной социализации педагога приводит к тому, что мы на сегодня имеем эклектичное (мозаичное) и в известной степени архаическое представление о его деятельности: недостает современных моделей вхождения учителя в пространство своей профессии, недостаточно исследована деятельность учителей в передовых (инновационных, цифровых и т.п.) образовательных системах, нуждается в критическом переосмыслении критериальная база оценки процесса и результатов подготовки педагогов. Более того, нет надежных идентификаторов, по которым можно было бы определить, действительно ли идет подготовка педагога, можем ли мы быть уверены, что из предлагаемого сегодня студенту набора знаний, умений, компетенций сложится педагог. Перечень компетенций, которые представлены в образовательном стандарте, в действительности не обеспечен пакетом технологий их формирования» [4].

В последние три десятилетия педагогическое образование постоянно подвергалось критике, разрабатывались программы его совершенствования, а при подведении итогов их реализации констатировалось, что полученные результаты не соответствовали ожиданиям.

Еще в 1992 году одни из тогдашних руководителей Министерства образования РФ В.А. Болотов и В.Б. Новичков, характеризуя замысел реформы педагогического образования, писали: «...Содержательно реформа педобразования связана с отказом от подготовки учителя

как в рамках традиционной педагогической парадигмы: «Знай свой предмет и излагай его ясно», так и от ее редукции (часто господствующей в наших педагогических учебных заведениях): «Знай методику преподавания и следуй ей неукоснительно». Суть реформы связана с ориентацией на новую парадигму: «Знай, что развивается в твоём ученике, и сумей это обеспечить». [5, с. 51]. Но спустя тридцать лет приходится констатировать, что педагогические вузы по-прежнему ориентированы на подготовку учителей-предметников, трансляторов знаний. Такие учителя в своих рабочих программах декларируют установку на развитие учащихся, но не способны ее реализовать в своей практической деятельности. Как справедливо замечают А.А. Орлов, Л.А. Орлова и Р.С. Бозиев, «большинство педагогов ограничивается задачами функциональными, ориентированными на планирование и проведение уроков и организацию других форм учебно-воспитательной работы. Задачи же педагогические, направленные на стимулирование развития личности ребенка в образовательном процессе, мотивацию его познавательной деятельности, остаются на периферии учительского мышления» [13].

Такое положение обусловлено разными причинами, но я полагаю, что главная из них — это то, что российская школа, несмотря на все попытки ее модернизации, остается знаниеориентированной и предъявляет запрос именно на учителя-транслятора знаний. Этот запрос неизбежно должен будет измениться уже в ближайшей перспективе.

Сегодня существуют разные взгляды на то, какими компетенциями должен обладать выпускник школы XXI века, но общим является понимание, что это должен быть человек с развитым мышлением, способный решать нестандартные задачи, ориентированный на развитие, способный к сотрудничеству и совместной работе, способный учиться.

Нельзя не согласиться с выводами авторов доклада «Образовательные экосистемы для общественного развития»:

- мы не можем научить людей быть творческими, если даем им стандартные задания на основе шаблонов, которые сейчас часто составляют основу процесса обучения;
- мы не можем научить людей сотрудничеству и совместной работе, если мы работаем с ними по отдельности или заставляем их соревноваться друг с другом;
- мы не можем научить людей эмпатии и эмоциональному интеллекту, если начинаем исключать эмоции и концентрироваться только на когнитивных способностях;
- мы не можем научить людей учиться всю жизнь, уметь ставить и достигать целей своего обучения, если мы с первого дня лишаем их возможности самостоятельно исследовать, уничтожаем их стремление учиться, если не даем самим возможность формировать свою учебную программу, следовать за своим интересом (в т.ч. самоустраняться от сфер, которые им не интересно изучать), или если наказываем их за несоответствие абстрактным критериям успешности;
- мы не можем научить людей грамотно использовать ресурсы новых медиа или следить за своей «информационной гигиеной», если мы ограничиваем им доступ к информационно — коммуникационным технологиям в школах (включая запрет на использование личных коммуникационных устройств);
- мы не можем научить людей жить в балансе с биосферой, если мы постоянно лишаем их контакта с природой или в рамках ряда учебных курсов обозначаем природу как «ресурс»;
- мы не можем научить людей осознанности, если их учителя не осознанны» [12].

Надежды на качественное изменение школы сегодня связывают с так называемой «цифровой трансформацией образования». «Ее определяют как системное обновление в быстро развивающейся цифровой образовательной среде требуемых образовательных результатов, содержания образования, организационных форм и методов учебной работы, оценивания образовательных результатов, направленное на (1) подготовку обучающихся

к жизни и деятельности в условиях цифровой цивилизации; (2) использование потенциала цифровых технологий для повышения эффективности образовательного процесса» [14].

Приверженцы цифровизации обещают совершить революцию в образовании. Суть предстоящей революции в том, что посредством цифровой трансформации образования в жизнь будет введена персонализированная, ориентированная на результат модель образования. Такая модель довольно подробно описана в [14]¹. Я остановлюсь только на ее основных моментах, важных с точки зрения того, какие требования она предъявляет к учителю.

Согласно рассматриваемой модели в ходе цифровой трансформации работниками образования будут определены его цели, согласованы требования к новым универсальным компетентностям, стандартизированы их определения, выработаны индикаторы и разработаны процедуры и инструменты для их оценивания, пригодные для широкого использования.

Содержание образования будет фиксироваться в виде детально разработанных требований к образовательным результатам — нормативов образовательных достижений (НОД). Нормативы достижений будут разрабатываться педагогическими коллективами самостоятельно для каждого учебного курса (предметной области). Курс состоит из учебных модулей, каждый из которых, в свою очередь, включает несколько блоков содержания, которое представлено на базовом, расширенном и продвинутом уровнях. Учащиеся в обязательном для всех курсе осваивают один и тот же набор учебных блоков, но каждый из них может выбрать свой уровень их изучения.

Главная особенность организации обучения в будущей трансформированной системе обучения — ее персонализированность. «Планирование, ход учебного процесса и оценка его результативности будут строиться вокруг персональных планов освоения учебного материала и личностного развития каждого обучаемого. Учащиеся будут разрабатывать и еженедельно корректировать планы вместе со своими учителями (наставниками, воспитателями, тьюторами)» [14]².

В этой модели организации образовательного процесса меняются роли его участников по сравнению с традиционной образовательной моделью. Обучаемый должен взять на себя ряд задач по управлению собственной учебной работой в совокупности с ответственностью за ее результаты. Педагог выполняет не только роль учителя-предметника, а и роль педагога-наставника (воспитателя или тьютора), который помогает обучаемым организовать свою работу.

В части оценки результатов образовательного процесса рассматриваемая модель предполагает, что каждый учащийся будет иметь возможность пройти требуемые аттестационные процедуры сразу после того, как он готов продемонстрировать, что в полной мере освоил материал и достиг требуемых образовательных результатов. Процедура оценивания будет осуществляться на основе широкого использования разнообразных технических средств. Предполагается начать использовать компьютеры при проведении ЕГЭ. Использование на экзаменах тех или иных цифровых инструментов (например, геоинформационных систем) приведет к широкому использованию этих инструментов в повседневной учебной работе.

Идеи цифровой трансформации общего образования, лежащие в основе описанной выше модели цифровой школы, и практика их применения подвергаются резкой и, на мой взгляд, во многом обоснованной критике. Оппоненты указывают на слабую научную обо-

¹ Она уже реализуется в Московской цифровой школе, которая может стать базовой моделью для «цифровой трансформации» всех российских школ.

² Утверждается, что «Персонализация учебной работы — Святой Грааль для теоретиков и практиков образования со времен зарождения массовой школы» [14, с. 206]. Я полагаю, что в этом ключевое заблуждение создателей описываемой модели общего образования. Персонализация в разной степени важна и полезна на разных ступенях образования, и не должна рассматриваться в качестве основополагающего принципа построения учебной деятельности.

снованность предлагаемых идей трансформации школы и необходимость их тщательной экспериментальной проверки³. Ссылаясь на результаты исследований, они констатируют, что применение цифровых технологий не приводит к улучшению результатов образования, создает угрозы для здоровья и психического развития учащихся. Они также отмечают, что здесь вообще не идет речь о воспитании, тогда как вместе с обучением они должны составлять две стороны одной «медали» — образования [1], [2], [6], [15], [16].

Однако следует признать, что применение цифровых технологий несомненно открывает значительные возможности для построения школы, качественно отличающейся от существующей и позволяющей получать результаты образования недоступные для последней. Но эти возможности еще предстоит научиться использовать.

Главный недостаток предлагаемой модели цифровой трансформации образования в том, что, декларируя установку на развитие учащихся, она не создает для этого полноценных условий. Я полагаю, что применение цифровых технологий будет по-настоящему эффективным, если это будет делаться, во-первых, в логике обоснованной психолого-педагогической теории, во-вторых, если эти технологии будут использоваться не только для решения задач трансляции предметных знаний, а станут компонентом развивающей образовательной системы.

Достижение результатов общего образования, необходимых для жизни в XXI веке, потребует построения образовательных систем, в которых учитель должен будет решать другие задачи, нежели в сегодняшней школе. Концептуальные модели такой школы уже существуют [7], [8], [9], [10]. Трансляцию предметных знаний способны обеспечить различные цифровые платформы и компьютерные технологии обучающих программ. Они будут совершенствоваться и будут способны заменить учителей-трансляторов. Поэтому педагогическое образование, ориентированное на подготовку таких учителей, не имеет перспективы. Востребованными будут учителя, способные проектировать, реализовать, анализировать и совершенствовать учебную деятельность развивающего типа.

Такие учителя «должны уметь работать в условиях качественно новой технологической базы обучения, с новыми носителями информации, с новой пространственно-временной организацией обучения, в условиях непрерывной обратной связи с каждым учеником; со свободно актуализируемыми разнообразными аудиовизуальными инструментами, компьютерными моделями, виртуальной и дополненной реальностью. Учитель отныне обладает возможностью реализовывать тотальную наглядность обучения, управлять изучаемым процессом и многократно воспроизводить его. Он должен уметь пользоваться электронным учебником как многофункциональной обучающей системой; организовывать новую по форме и содержанию учебную деятельность, включающую сбор, архивирование, трансляцию информации, сетевое взаимодействие, интерактивный контакт с интернет-ресурсами. Появилась возможность автоматизации диагностики, контроля, тиражирования учебно-методических пособий, ведения делопроизводства, взаимодействия с родителями, использования воспитательных функций сетевых сообществ» [4].

Чтобы готовить таких учителей, нужно радикально изменить программы и технологии психолого-педагогической подготовки в педагогических вузах.

Строя систему подготовки будущих учителей, во всех случаях приходится отвечать на два основных вопроса — чему учить и как учить студентов. Применительно к подготовке учителей для школы XXI века ответы на эти вопросы должны претерпеть существенные изменения по сравнению с тем, что мы имеем сегодня.

³ «В мире нет педагогической или психолого-педагогической теории цифрового обучения, на которую могли бы опираться школьные учителя, преподаватели колледжей и вузов при его проектировании и использовании, тогда как ни один инженер не возьмется проектировать какое-то техническое устройство без опоры на физическую (химическую, биологическую) теорию. Как нет и убедительных доказательств повышения качества образования посредством использования цифрового обучения» [6]

Начну с содержания педагогического образования. В норме оно должно состоять из трех частей, определяющих, чему и как учить школьников:

- предметных знаний и умений, которые нужно передавать учащимся;
- метапредметных знаний и умений (умений решать познавательные задачи, умений ставить цели, умений планировать практические действия и др.), которые нужно передавать учащимся;
- технологий проектирования, реализации, анализа и оценки учебной деятельности.

Сегодня вторая часть в программах педагогического образования фактически отсутствует, либо имеются лишь ее фрагменты. Если учитель хочет научить школьников решать познавательные или практические задачи, то он должен знать, какие способы выполнения соответствующих действий должны будут освоить учащиеся. ФГОС общего образования требует от учителей формировать т.н. универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные, коммуникативные). Это значит, что учащиеся должны осваивать способы выполнения соответствующих действий. Эти способы тоже входят в содержание общего образования. Если же мы откроем учебники, то этого второго содержания там не найдем. Однако учитель должен знать способы выполнения учебных действий, которые он будет передавать учащимся, формируя у них требуемые умения, и эти способы должны входить в содержание педагогического образования.

Третья часть содержания педагогического образования неадекватна, поскольку предполагает реализацию устаревшей модели учебной деятельности.

Международные исследования по методике PISA регулярно выявляют, что наши школьники не умеют применять научные знания для решения практических задач. Но как они будут уметь это делать, если учителя не могут их этому научить?

Чтобы школа могла решать задачи полноценного развития учащихся и формирования у них компетенций XXI века, ведущими видами деятельности учащихся в ней должны стать исследование и проектирование. Сегодня в старшей школе введен специальный предмет «Индивидуальный проект». Но этого мало, и это только начало. Прежде, чем учащиеся смогут качественно выполнять индивидуальный проект (исследовательский или практический), они должны освоить способы исследования и проектирования в совместной деятельности. Учителя должны быть способны организовать такую деятельность и участвовать в ней. Это значит, что в процессе обучения в вузе они должны готовиться к этому. Я полагаю, что обучение проектной и исследовательской деятельности школьников, должно занять *центральное* (а не периферийное) место в программах подготовки будущих учителей. При этом, конечно, нужно включать в содержание подготовки будущих учителей знание возможностей современных цифровых технологий и способы их использования в учебной деятельности для решения задач разных типов.

Вторая важная составляющая системы педагогического образования — технология. Главный недостаток того, как учат будущих учителей, хорошо известен — доминирование семинарско-лекционной формы обучения. Она не способна обеспечить полноценное развитие профессионального мышления у студентов.

Чтобы понять ограничения лекционно-семинарской формы обучения в плане развития профессионального мышления будущих педагогов и то, каким требованиям должна удовлетворять развивающая образовательная технология, нужно основываться на соответствующей психологической теории мышления. Такая теория разработана в научной школе культурно-исторической психологии (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконин и др.). Согласно этой теории, особенность человеческого мышления состоит в том, что в отличие от мышления животных оно имеет опосредствованный характер. Как внешняя предметная деятельность человека опосредствована орудиями труда, так и его внутренняя, психическая деятельность осуществляется

посредством особых орудий. Этими «психологическими орудиями», служат знаки. Знак — это любой чувственно воспринимаемый (зрительно, на слух или иным способом) предмет, *выступающий представителем другого предмета и носителем информации о последнем*. Универсальным знаком является слово. Человечество в ходе эволюции создало системы знаков, называемые языками. Благодаря языку в психике человека возникло важнейшее новообразование, которого нет у животных — сознание.

Слово — это знак, имеющий некое значение (содержание). Каждое слово — это понятие. У разных людей одно и то же слово имеет разные значения. Слово «дом» произносят одинаково ребенок и архитектор, но значение этого слова у них разное, они имеют разные понятия о доме. Поэтому мышление архитектора более богато по содержанию, и он может проектировать дома, а ребенок не может.

Иметь содержательное понятие о предмете — значит не просто знать признаки, отличающие его от других предметов, а уметь выполнять обобщенное умственное действие, опосредствованное этим понятием. Настоящее понятие существует не только в вербальной форме, но прежде всего в форме действия. Это главная форма его существования. Заучивание значений понятий не приводит к развитию мышления, поскольку такие понятия не становятся средствами мыслительной деятельности.

У каждой профессии существует свой язык, включающий понятия, которых нет в других языках. Профессиональные языки педагогов, медиков, инженеров различны, потому различно их профессиональное мышление и способность решать соответствующие интеллектуальные задачи.

Чтобы понятие стало средством выполнения мыслительных действий, оно должно сформироваться при выполнении таких мыслительных действий. Нельзя научиться управлять автомобилем, не управляя им. Точно так же нельзя научиться выполнять мыслительные действия, не выполняя их.

Что из этого следует для формирования профессионального мышления у студентов?

Во-первых, если мы хотим сформировать у студентов какое-то мыслительное действие, то должны включать их в выполнение этого действия. Развитие происходит только в деятельности и через деятельность.

Во-вторых, исходной формой выполнения этого действия должна быть внешняя. Всякое мыслительное действие, прежде чем станет внутренним, имеет внешнюю форму.

В-третьих, формируемое действие должно выполняться коллективно. Интериоризация идет от коллективного к индивидуальному.

В-четвертых, в процессе формирования умственного действия студентами должна постоянно осуществляться рефлексия способа своих действий.

В-пятых, осваиваемое понятие должно не передаваться студентам в готовом виде, а выводиться ими совместно с преподавателем.

Всего этого и не обеспечивает лекционно-семинарская форма обучения. В ней культивируются не богатые по содержанию теоретические понятия, а дефиниции — наиболее абстрактная форма теоретического знания. Приходится констатировать, что приобретенные выпускниками вуза теоретические знания существуют в их сознании в недействительной форме, т.е. не становятся средствами решения профессиональных задач. Иметь понятие о чем-либо для основной массы студентов — значит дать определение по схеме «род — вид — признаки вида». В учебном процессе рефлексия не развивается, и поэтому у студентов не возникает потребности обосновывать свои суждения и действия путем обращения к теоретическому знанию.

Осваивать развитые теоретические понятия и учиться применять их для решения задач профессиональной деятельности студенты должны, моделируя саму эту деятельность, и прежде всего решая исследовательские и проективные задачи.

В педагогических вузах существуют программы обучения исследовательской и проектной деятельности. Но они не приводят к освоению этих деятельностей. Если студенты решают какие-то исследовательские и проектировочные задачи, это не значит, что они будут осваивать эту деятельность. Исследование и проектирование должны быть не эпизодами в процессе обучения, а проходить через весь учебный процесс, быть его главным содержанием.

ВЫВОДЫ.

1. Применение цифровых технологий в общем образовании приведет к радикальной смене позиции учителя в учебном процессе и требованиям к его компетенциям. Трансляция знаний перестанет быть главной задачей учителя.
2. Школа XXI века должна быть развивающей, поскольку только выпускники такой школы будут востребованы в изменяющемся обществе.
3. Все эти изменения уже сегодня требуют качественных изменений в содержании и технологиях педагогического образования. Оно должно уйти от подготовки учителя-транслятора знаний к подготовке учителя для развивающей школы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абраменкова В.В. Цифровизация воспитания как угроза безопасному развитию детства // Научные исследования и разработки. Социально-гуманитарные исследования и технологии. 2021. Том 10. № 3. С. 3-12
2. Афанасьев А.С. Цифровизация образования, все минусы электронной школы. Что будет с детьми? URL: <https://vc.ru/flood/43800-cifrovizaciya-obrazovaniya-vse-minusy-elektronnoy-shkoly-cto-budet-s-detmi> (дата обращения: 25.04.2020).
3. Барбер М., Муршед М. Как добиться стабильного высокого качества обучения в школах. Уроки анализа лучших систем школьного образования мира // Вопросы образования. 2008. № 3. С. 7-60
4. Болотов В.А., Левицкий М.Л., Реморенко И.М., Сериков В.В. Педагогическое образование в контексте вызовов и проблем XXI века: актуальность трансформации// Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития. Ростов н/Д; Таганрог: Южный федеральный университет, 2020. С. 21-36
5. Болотов В.А., Новичков В.Б. Реформа педагогического образования // Педагогика. 1992. № 7-8. С. 49-54.
6. Вербицкий А.А. Цифровое обучение: проблемы, риски и перспективы // Homo Cyberus. 2019. № 1. URL: http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy_AA_1_2019 (дата обращения: 25.04.2021).
7. Громыко Ю.В. К проблеме создания общенародной школы будущего: синтез предметного и проектного образования // Психологическая наука и образование. 2018. Том 23. № 1. С. 93-105.
8. Громыко Ю.В., Рубцов В.В., Марголис А.А. Школа как экосистема развивающихся детско-взрослых сообществ: деятельностный подход к проектированию школы будущего // Культурно-историческая психология, 2020. Том 16. № 1. С. 57-67.
9. Двенадцать решений для нового образования: доклад Центра стратегических разработок и Высшей школы экономики / Под общей редакцией Я. И Кузьминова, И. Д. Фрумина. М.: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2018. URL: https://www.hse.ru/data/2018/04/06/1164671180/Doklad_obrazovanie_Web.pdf (дата обращения: 25.04.2021).
10. Лазарев В.С. К проблеме построения модели «школы будущего». Психологическая наука и образование. 2021. Т 26. № 4. С. 64-79.
11. Образование для сложного общества: доклад Global Education Futures. 212 с. URL: <https://drive.google.com/file/d/0B9ZvF6mQ5FMbSTFKVmhodU5rNTNiTxpUZ2QwZktiR0pzSmJR/view> (дата обращения: 25.04.2021).
12. Образовательные экосистемы для общественного развития: доклад. URL: <https://drive.google.com/file/d/0B9ZvF6mQ5FMbSTFKVmhodU5rNTNiTxpUZ2QwZktiR0pzSmJR/view> (дата обращения: 25.04.2021).

13. Орлов А.А., Орлова Л.А., Бозиев Р.С. Актуальные проблемы проектирования моделей отечественного педагогического образования // В сб: «Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития». — Ростов н/Д; Таганрог: Южный федеральный университет, 2020. С. 155–171 (дата обращения: 25.04.2021).
14. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / Под редакцией А.Ю. Уварова, И.Д. Фрумина. М.: Издательский дом Высшей шк. экономики, 2019. 342 с.
15. Ученые и педагоги выступили против цифровизации школы. URL: <http://kolokolrussia.ru/obrazovanie/uchene-i-pedagogi-vstupili-protiv-cifrovizacii-shkol> (дата обращения: 25.04.2021).
16. Четверикова О.Н. Скрытые угрозы российского проекта «Цифровая школа» // Народное образование. 2019. № 1. С. 9–25.

REFERENCES

1. Abramenkova V.V. *Cifrovizaciya vospitaniya kak ugroza bezopasnomu razvitiyu detstva* [Digitalization of education as a threat to the safe development of childhood] // Nauchnye issledovaniya i razrabotki. Social'no-gumanitarnye issledovaniya i tekhnologii. 2021. Tom 10. № 3. S. 3–12. (In Russian).
2. Afanas'ev A.S. *Cifrovizaciya obrazovaniya, vse minusy elektronnoj shkoly. CHto budet s det'mi?* [Digitalization of education, all the disadvantages of e-school. What will happen to the children?] URL: <https://vc.ru/flood/43800-cifrovizaciya-obrazovaniya-vse-minusy-elektronnoj-shkoly-chto-budet-s-detmi> (data obrashcheniya: 25.04.2020). (In Russian).
3. Barber M., Murshed M. *Kak dobit'sya stabil'nogo vysokogo kachestva obucheniya v shkolah. Uroki analiza luchshih sistem shkol'nogo obrazovaniya mira* [How to achieve a stable high quality of education in schools. Lessons from the analysis of the best school education systems in the world] // Voprosy obrazovaniya. 2008. № 3. S. 7–60. (In Russian).
4. Bolotov V.A., Levickij M.L., Remorenko I.M., Serikov V.V. *Pedagogicheskoe obrazovanie v kontekste vyzovov i problem XXI veka: aktual'nost' transformacii* [Pedagogical education in the context of challenges and problems of the XXI century: relevance of transformation] // Pedagogicheskoe obrazovanie v sovremennoj Rossii: strategicheskie orientiry razvitiya. Rostov n/D; Taganrog: YUzhnyj federal'nyj universitet, 2020. S. 21–36. (In Russian).
5. Bolotov V.A., Novichkov V.B. *Reforma pedagogicheskogo obrazovaniya* [Reform of pedagogical education] // Pedagogika. 1992. № 7–8. S. 49–54. (In Russian).
6. Verbickij A.A. *Cifrovoe obuchenie: problemy, riski i perspektivy* [Digital learning: problems, risks and prospects] // Homo Cyberus. 2019. № 1. URL: http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy_AA_1_2019 (data obrashcheniya: 25.04.2021). (In Russian).
7. Gromyko YU.V. *K probleme sozdaniya obshchenarodnoj shkoly budushchego: sintez predmetnogo i proektnogo obrazovaniya* [On the problem of creating a nationwide school of the future: synthesis of subject and project education] // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2018. Tom 23. № 1. C. 93–105. (In Russian).
8. Gromyko YU.V., Rubcov V.V., Margolis A.A. *Shkola kak ekosistema razvivayushchihsya detsko-vzroslyh soobshchestv: deyatel'nostnyj podhod k proektirovaniyu shkoly budushchego* [School as an ecosystem of developing child-adult communities: an activity approach to designing a school of the future] // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya, 2020. Tom 16. № 1. S. 57–67. (In Russian).
9. *Dvenadcat' reshenij dlya novogo obrazovaniya: доклад Centra strategicheskikh razrabotok i Vyshej shkoly ekonomiki* [Twelve solutions for New Education: Report of the Center for Strategic Research and the Higher School of Economics] / Pod obshchej redakciej YA. I. Kuz'minova, I.D. Frumina. M.: Nacional'nyj issledovatel'skij universitet «Vysshaya shkola ekonomiki», 2018. URL: https://www.hse.ru/data/2018/04/06/1164671180/Doklad_obrazovanie_Web.pdf (data obrashcheniya: 25.04.2021). (In Russian).
10. Lazarev V.S. *K probleme postroeniya modeli «shkoly budushchego»* [On the problem of building a model of the «school of the future». Psychological science and education]. Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2021. T 26. № 4. S. 64–79. (In Russian).

11. *Obrazovanie dlya slozhnogo obshchestva: doklad Global Education Futures* [Education for a complex society: Report by Global Education Futures]. 212 s. URL: <https://drive.google.com/file/d/0B9ZvF6mQ5FMbSTFKVmhodU5rNTNiTXpUZ2QwZktiR0pzSmJR/view> (data obrashcheniya: 25.04.2021). (In Russian).
12. *Obrazovatel'nye ekosistemy dlya obshchestvennogo razvitiya: doklad* [Educational ecosystems for social development: report]. URL: <https://drive.google.com/file/d/0B9ZvF6mQ5FMbSTFKVmhodU5rNTNiTXpUZ2QwZktiR0pzSmJR/view> (data obrashcheniya: 25.04.2021). (In Russian).
13. Orlov A.A., Orlova L.A., Boziev R.S. *Aktual'nye problemy proektirovaniya modelej otechestvennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Actual problems of designing models of domestic pedagogical education] // V sb: «Pedagogicheskoe obrazovanie v sovremennoj Rossii: strategicheskie orientiry razvitiya». — Rostov n/D; Taganrog: YUzhnyj federal'nyj universitet, 2020. S. 155–171 (data obrashcheniya: 25.04.2021). (In Russian).
14. *Trudnosti i perspektivy cifrovoj transformacii obrazovaniya* [Difficulties and prospects of digital transformation of education] / Pod redakciej A. YU. Uvarova, I D. Frumina. M.: Izdatel'skij dom Vyshej shk. ekonomiki, 2019. 342 s. (In Russian).
15. *Uchenye i pedagogi vystupili protiv cifrovizacii shkoly* [Scientists and teachers opposed the digitalization of the school]. URL: <http://kolokolrussia.ru/obrazovanie/uchene-i-pedagogi-vstupili-protiv-cifrovizacii-shkol> (data obrashcheniya: 25.04.2021). (In Russian).
16. CHetverikova O.N. *Skrytye ugrozy rossijskogo proekta «Cifrovaya shkola»* [Hidden threats of the Russian project «Digital School»] // Narodnoe obrazovanie. 2019. № 1. C. 9–25. (In Russian).

DOI 10.26105/SSPU.2022.76.1.002

УДК 378.016:070.1

ББК 74.480.25

В.В. ГАВРИЛОВ

**К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ
СПЕЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ
СТУДЕНТОВ-ЖУРНАЛИСТОВ ВУЗА
В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ**

V.V. GAVRILOV

**ON THE ISSUE OF THE DEVELOPMENT
OF SPECIAL COMPETENCIES
OF UNIVERSITY JOURNALISM STUDENTS
IN THE DIGITAL AGE**

Статья посвящена вопросу формирования специальных компетенций студентов-журналистов в цифровую эпоху. Проблема заключается в том, что в современной журналистике появились новые технологии, новые способы обработки и трансляции информационных материалов, новые способы взаимодействия с аудиторией. Появились также новые журналистские профессии, которые стали ответом на социальный запрос и вызовы времени. Автор статьи предлагает внести ряд изменений в систему подготовки журналистов в вузе. Новые методы и образовательные технологии должны, по мнению автора, быть реализованы в системе, например, в рамках виртуального медиапарка. Участники проекта, студенты-журналисты, работают на общую цель, используя современные технологии. Педагог (практикующий журналист) выступает в качестве фасилитатора, который направляет деятельность студентов, дает ей объективную оценку.

The article is devoted to the formation of special competencies of journalism students in the digital age. The problem is that new technologies, new ways of processing and broadcasting information materials, new ways of interacting with the audience have appeared in modern journalism. New journalistic professions that have become a response to the social demand and challenges of the time have also appeared. The author of the article suggests making a number of changes in the system of training journalists at the university. According to the author, new methods and educational technologies should be implemented in the system, for example, within the framework of a virtual media park. The project participants, student journalists, work for a common goal using modern technologies. The teacher (practicing journalist) acts as a facilitator that directs the activities of students and assesses it objectively.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: компетенция, креативность, массмедиа, цифровая эпоха, информационная культура, текст СМИ.

KEY WORDS: competence, creativity, mass media, digital age, information culture, media text.

ВВЕДЕНИЕ. В сфере наших научных интересов лежит педагогическое сопровождение, обеспечивающее развитие специальных компетенций студентов-журналистов вуза в цифровую эпоху. Долгое время вузовское журналистское образование было своеобразным мостиком от теоретических аспектов создания публицистического текста к практической работе в редакции. Кардинальные изменения в журналистской профессии начали происходить с появлением Интернета, расширявшего аудиторию СМИ, увеличивавше-

го возможности поиска информации. Появилась возможность получать обратную связь от читателей / зрителей / слушателей в режиме реального времени. Однако цифровая эпоха принесла с собой и определенного рода угрозы. С появлением социальных сетей возросло количество авторов, не имевших специального образования (блогеры, тик-токеры, ютуберы и т.д.), которые стали перетягивать на себя внимание аудитории. При этом качество материалов оставляло желать лучшего. Снизилась планка оценки публикаций, уровень критичности по отношению к ним, проверка истинности тех или иных фактов (чему ранее любая редакция придавала огромное значение) стала считаться чем-то необязательным. Профессиональным журналистам в настоящее время приходится бороться за внимание аудитории, искать новые способы и формы подачи материалов. В этой связи, по нашему глубокому убеждению, назрела необходимость пересмотра традиционных педагогических технологий работы со студентами-журналистами в вузе.

ЦЕЛЬ СТАТЬИ — определение методологического подхода к развитию специальных компетенций студентов-журналистов в цифровую эпоху.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ. В работе использовались следующие методы: методы анкетирования, теоретико-методологического анализа (изучение степени разработанности проблемы) и метод дискурсивной рефлексии (построение теоретических положений и формулировка практических рекомендаций на основе имеющегося опыта).

РЕЗУЛЬТАТЫ И ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ.

Для начала определимся с понятием «цифровизация», а также обозначим кратко те изменения, которые она привнесла в работу современного журналиста. Цифровизация означает «вытеснение всего аналогового» из различных сфер общественной жизни, их «оцифровку» и, как следствие, создание специфической цифровой среды, в которой параллельно существуют медиа разных уровней, легко объединяющиеся в одно целое; в которой существует «избыточный» выбор медиаконтента с улучшенным доступом и разумными затратами (чаще всего бесплатно) для пользователя и постоянно создаются новые медиапродукты, сочетающие в себе весь спектр возможностей этой среды» [9]. Расширилось количество журналистских профессий: в редакциях появляются web-дизайнеры, медиа-планеры, медиабайеры, комьюнити-менеджеры, райтеры и рерайтеры, модераторы, SMM-менеджеры, специалисты дата-отделов, отделов визуализации и виртуальной реальности [9]; требуются специалисты в области технологий и методов сбора данных, их интерпретации, сторителлинга, дистрибуции контента [6]. Активно развиваются мультимедийная, иммерсивная, автоматизированная и роботизированная журналистика [1].

Кроме того, не следует забывать о таком важном процессе, происходящем в современной журналистике, как «конвергенция». Процесс этот активно изучается учеными в настоящее время. В широком смысле это и объединение медиаплатформ, и объединение медиатехнологий (яркий тому пример — лонгрид). ТВ, радио, печатные издания отступают на второй план, переходят в цифровой формат или исчезают вовсе. Меняются способы медиапотребления. Потребитель информации, медиаконтента в современном обществе отказывается от традиционных медиа в пользу социальных сетей и цифровых источников информации, которые находятся на одном устройстве (смартфон или (реже) ноутбук) [8]. Кроме того, А.Ю. Суворова рассматривает конвергенцию и как слияние профессиональных качеств журналиста [14].

Нельзя также не обратить внимания на тот факт, что и сами студенты-журналисты, испытывая на себе влияние цифровых технологий, меняют собственные взгляды на мир и профессию, корректируют приоритетные нравственные ценности. В настоящее время происходят изменения в самоидентификации молодежи. Об этом, анализируя итоги социологического исследования, пишут В.Ф. Олешко, Е.В. Олешко и О.С. Мухина: «Проведенное исследование показало, что тематическую палитру наиболее сущностной про-

блематики для личностного самоопределения респондентов составили: вопросы выбора целей и средств самореализации; самоидентификация в контексте проявления человеком свободы в принятии решений; проблемы поколенческих различий и межпоколенческой коммуникации; а также все, что связано с перманентными технологическими трансформациями и повсеместной цифровизацией, влияющими как на процессы профессиональной идентификации индивидов, так и на развитие сфер экономики и политики в целом... Вместе с тем более трети респондентов акцентировали внимание на психологических проблемах, являющихся следствием цифровизации, — своей зависимости от Интернета и гаджетов, депрессиях и различного вида расстройствах» [10, с. 152]. Как видим, многие проблемы, ставшие актуальными, первостепенными для современной пишущей молодежи, еще два десятилетия назад казались незначительными или даже надуманными, фантастическими.

И здесь возникает очень важный вопрос: «Каких профессиональных качеств, компетенций ждет от журналистов, выпускников вуза общество? Каков современный социальный запрос?»

Исследователи Н.С. Авдонина и В.Н. Богатырёва считают, что к традиционным требованиям, предъявляемым к журналистам, добавились навыки, связанные с погружением в технологические аспекты: веб-вёрстка, SMM, анализ данных, освоение инфографики, фото— и видеосъёмка, технологии монтажа, навыки интерактивного общения с аудиторией и геймификации. Это означает, что журналисты сегодня должны быть максимально универсальными, мультимедийно думающими и технологически подкованными; в редакциях стали востребованы программисты, мыслящие как журналисты, и журналисты, имеющие навыки программирования. Такой тип журналистов, которых ещё называют сетевыми, стремительно вытесняет с медиарынка тех, кто работает «по старинке» [1, с. 15].

Вне всякого сомнения, традиционные способы педагогического воздействия в современной высшей школе, и особенно по отношению к студентам-журналистам, всегда отличавшимся обостренным чувством справедливости и открытой гражданской позицией, недопустимы и неэффективны.

В этой связи необходимо, в рамках педагогического процесса высшей школы, выработать эффективную модель сотрудничества с молодежью. Мы согласны с мнением В.Ф. Олешко, Е.В. Олешко и О.С. Мухиной о том, что наиболее продуктивным по отношению к студенческой молодежи является «открытый диалог, предоставление ей правовых, экономических возможностей и социальных гарантий для саморазвития» [10, с. 152].

При этом приходится констатировать, что учебные планы и уровень подготовки самих педагогов, работающих с журналистами, не соответствуют тем колоссальным изменениям, которые происходят в настоящее время при переходе «с аналога на цифру».

Ведущий специалист по теории и истории педагогики И.П. Подласый пишет следующее: «Результаты обучения находятся в прямой пропорциональной зависимости от мастерства (квалификации, профессионализма) преподавателя. Обучение путем «делания» в 6–7 раз продуктивнее обучения путем «слушания». Продуктивность усвоения знаний, умений прямо пропорциональна объему практического применения знаний, умений» [13]. Исследователь предлагает перейти от теоретизирования к практике, и для будущих журналистов такой подход особенно актуален. Недостаточно на лекционных занятиях отметить изменения, которые происходят в современной журналистике (цифровизация, конвергентность, появление новых профессий). Также недостаточно назвать и описать угрозы, которые несет цифровизация будущим специалистам. Необходимо научить студентов применять полученные знания на практике, иметь опыт борьбы с возможными угрозами.

В этой связи возрастает роль дополнительных занятий, мастер-классов с приглашенными специалистами, лабораторий, производственных практик, проектной деятельности. Задача наставника — погрузить обучающихся в рамках учебного процесса в подготовку реальных продуктов для СМИ, созданных с учетом современных условий и требований общества. При этом сам педагог должен быть не только теоретиком, но и практиком, то есть быть действующим журналистом, погруженным в медиасреду, знать основные проблемы, угрозы и точки роста современной журналистской деятельности.

С учетом сказанного выше, назовем те ключевые компетенции, знания, умения и навыки, которые, вслед за Л.П. Шестеркиной, мы считаем необходимым развивать у студентов-журналистов в первую очередь:

- «— знание информационных потребностей своей аудитории;
- понимание системы ценностей целевой аудитории: фигуры-«маяки», референтные группы, язык, стилевые предпочтения; причастность к определенным сообществам;
- понимание важности сетевого сообщества для медиакомпаний и одиночных производителей интернет-контента;
- умение собирать информацию с помощью сетевых сообществ и иметь навык работы с медиатекстами в Интернете;
- умение правильно отвечать на вопросы ситуативных задач, возникающих в системе сетевого общения, а также обладание навыками работы в совместных редакторских средах для рассылки, редактирования и поддержки контента (информации);
- умение использовать рабочие ссылки, писать совместные с поисковиками заголовки, пользоваться и управлять семантическими указателями и/или категориями в системе медиатекста, работать в различных системах управления (Joomla, Wordpress, Drupal), JavaScript (язык сценариев) и др. Кроме того, базовым умением для студентов должен быть навык съемки, записи и редактирования фото-, видео-, радиоматериалов» [15].

Однако следует отметить, что никакие инновации не будут восприняты студентами и не покажут своей эффективности, если у обучающихся не будут сформированы мотивация и положительное отношение к изменениям. Студенты привыкли работать в традиционной системе (большая теоретическая часть, пассивное слушание, решение тестов, узкий спектр возможностей проявлять творческую активность, участвовать в совместной деятельности (например, проектной). Можно предположить, что перемены будут восприняты студентами негативно.

Учитывая указанные обстоятельства и с целью проверить данное предположение, в 2020–21 учебном году на базе Сургутского государственного педагогического университета нами было проведено анкетирование среди студентов-журналистов старших курсов (3 курс, гр. Б-8201, 20 человек и 4 курс, гр. Б-7081, 17 человек). Отметим, что в обеих группах перед анкетированием, в рамках учебной дисциплины «Анализ журналистского текста» нами была организована дискуссия с целью определения ряда актуальных тенденций в области цифровизации, обсуждались положительные аспекты и угрозы данного процесса, перспективы развития журналистики в новых условиях.

Цель анкетирования — выяснение отношения к новым образовательным технологиям в эпоху цифровизации.

Первый пункт анкеты предлагал студентам оценить уровень своей профессиональной готовности работать в условиях цифровизации журналистики. Подавляющее большинство студентов обеих групп оценило свою готовность как высокую (87%). Этот факт объясняется тем, что студенты уверены в своих пользовательских навыках, сфера интернет-технологий им близка. Однако в этом заключается одна из ключевых ошибок молодых специалистов: уверенное владение интернет-технологиями отнюдь не гарантирует успешного вхождения в профессию в условиях новой (цифровой) реальности.

Наш вывод косвенно подтверждается тем, что на открытый вопрос «Какие угрозы несет цифровизация журналистики?» мы получили довольно скудный набор вариантов, что подтверждает предположение о недооценке студентами, будущими журналистами, возможных трудностей, с которыми они столкнутся, начав работу в редакциях.

Варианты были предложены далеко не всеми участниками анкетирования и могут быть представлены в следующих формулировках: «Большой объем информации, которую трудно перерабатывать потребителям», «Снижение контроля за качеством информации, обилие фейковых новостей», «Появление большого количества непрофессиональных журналистов на информационных площадках различного рода».

Последний вариант свидетельствует о том, что начинающие журналисты ощущают конкуренцию со стороны «непрофессионалов» (различных блогеров и т.д.), что может служить, на наш взгляд, отличным мотиватором для дальнейшего профессионального развития обучающихся.

Кроме того, для нас важно было оценить отношение студентов к системе подготовки журналистов в высшей школе. В этой связи ключевым был следующий вопрос: «Есть ли необходимость обновить в рамках образовательного процесса набор технологий, методов обучения будущих журналистов? И если «да», то какие методы / технологии нужно добавить?». При положительном ответе студентам предлагалось выбрать варианты из перечня различных методов и технологий, так или иначе связанных с цифровизацией журналистики. При этом малознакомые методы и технологии сопровождалась краткими справочными сведениями.

Из 37 человек только 16 (43,24%) отметили, что такие изменения необходимы. Очевидно, обучающие считают существующую систему образования достаточной для их подготовки. Их не смущает высокая степень теоретизации в рамках учебных курсов, поскольку практические навыки они могут получить в редакции. Также стоит отметить, что проблемы цифровизации в области журналистики не слишком сильно волнуют обучающихся, иначе желание усилить этот аспект подготовки благодаря соответствующим технологиям и методам обучения определило бы иные выборы.

Итак, менее половины опрошенных считают, что изменения в обучении нужны и актуальны. Их не пугают перемены. Кроме того, данное мнение свидетельствует о готовности студентов профессионально развиваться в области цифровизации журналистики, осваивать учебную информацию благодаря современным технологиям.

Ниже мы приводим таблицу (Таблица 1) выборов в порядке убывания по значимости, с краткими характеристиками каждого метода / технологии.

Таблица 1. **Результаты выбора методов / технологий студентами-журналистами в процессе обучения в условиях цифровизации журналистики**

Метод/ технология	% вы- брав- ших	Краткая характеристика
1	2	3
1. Геймификация	23%	Геймификация — это «применение игровых методик в повседневных процессах ради повышения мотивации» [5]. Выделяют три основополагающих принципа технологии: мотивация, статус, вознаграждение. «Геймификация помогает создать большую вовлеченность во всех сферах, где она применяется. Повседневные рабочие задачи перестают быть монотонными и скучными, когда появляется мотивация к их выполнению. Дополнительно к вовлеченности геймификация помогает доводить задачи до финала и завершать их в назначенные сроки» [5].

1	2	3
2. Дистанционное обучение	17%	Данная форма обучения не является принципиально новой (см. заочное обучение, экстернат), однако во время пандемии вновь обрела популярность. Обучающийся осваивает программу удаленно, используя электронные учебники, видеокурсы, информационные и коммуникационные технологии. Отчеты о проделанной работе высылаются педагогу. Данный вид образования отличается высокой самостоятельностью студентов.
3. Одноранговое обучение (Peer instruction)	12%	Интерактивный метод предложен Э. Мазуром (Гарвард, начало 1990-х). Учебная информация выводится за пределы учебного курса. Студенты знакомятся с материалом (лекциями) накануне. На занятии педагог предлагает ответить на ряд вопросов. Студенты в течение нескольких минут в группах обсуждают варианты ответов. По результатам опроса педагог может понять, насколько усвоен учебный материал, на какие вопросы следует обратить особое внимание. Автор метода предлагает следующую процедуру опроса: «1) Учитель / руководство задает вопросы, основываясь на ответах студентов на чтение перед началом курса. 2) Мысли вокруг этих вопросов. 3) Индивидуальная формулировка ответов. 4) Учитель рассматривает индивидуальные ответы. 5) Учащиеся обсуждают свое мнение и мысли со своими сверстниками. 6) Индивидуальная переработка учащимися. 7) Вычитка учителем, который оценивает необходимость дополнительных объяснений, прежде чем перейти к концепции следующего урока» [4].
4. Массовый открытый онлайн-курс (MOOC)	10%	Это «курс, характерным признаком которого является открытый доступ (без ограничений) к учебным и контрольно-измерительным материалам для слушателей в объеме, достаточном для достижения запланированных (заявленных) результатов обучения и их оценки» [2, с. 127].
5. Peer learning	10%	Технология опирается на принципы массового сотрудничества и открытых образовательных ресурсов. Взаимодействие осуществляется благодаря интернет-технологиям. Функция педагога-фасилитатора передается участникам учебного процесса или же встраивается в «создаваемые совместными усилиями учебные и методические материалы. Участники взаимного обучения, опосредованного информационно-коммуникационными технологиями, осуществляют непрерывное совместное производство общей учебной среды» и «создание учебного контекста, необходимого и достаточного для их самообразования» [7].
6. Проектная работа	7%	Самостоятельная творческая работа обучающегося (или группы), имеющая, как правило, научную направленность. Проект имеет цель и согласованные методы, это деятельность по получению образа результата.
7. Тренинг	5%	Форма активного обучения. Цель — передача знаний, развитие определенных умений и навыков. Как правило, в работе отражаются реальные жизненные ситуации. Включает следующие методы и приемы: ролевые игры, индивидуальные беседы, групповые дискуссии, психогимнастические упражнения. Выбор того или иного метода (или комбинация нескольких) зависит от целей и задач, которые ставит перед собой и группой педагог.

Остальные варианты технологий и методов, предложенные студентам, набрали менее 5%. Как видим, значительная часть студентов открыта новым формам и методам обучения, готова осваивать новые компетенции с использованием интернет-технологий. Работа

с данными технологиями позволит им в дальнейшем быть более успешными на рынке труда, легче влиться в современный коллектив редакции, освоить новые журналистские профессии, о которых говорилось выше. Кроме того, наш опыт показывает, что использование активных форм и методов обучения, работа с интернет-технологиями повышают мотивацию обучающихся к освоению новых знаний.

Однако не все технологии могут быть одинаково эффективны, не каждая позволяет повысить уровень профессиональной готовности работать в условиях цифровизации в СМИ города и региона.

Скорее всего, здесь стоит говорить о комбинации определённых технологий, форм и методов обучения, которые должны работать на одну цель и применяться в системе.

Мы уверены, что эффективное журналистское образование невозможно без создания особой творческой среды, организованной в системе, имеющей практикоориентированный характер. Важнейшим свойством такой среды будет являться ее воссоздаваемость, воспроизводимость, которая обеспечивается прежде всего возможностью вхождения в данную среду студентов первого и второго курсов. Такого рода обновление коллектива, в рамках которого старшие обучают младших, демонстрируют новые приемы работы, возможно при снятии ограничений на самостоятельное творчество и самовыражение. При этом педагог выступает как фасилитатор, наставник, направляющая сила, ставит задачи, которые предлагается решать студентам в процессе совместной работы.

По мнению Ю.М. Ершова, это может быть своего рода медиапарк, обладающий таким свойством, как эмерджентность: «Этот медиапарк, с одной стороны, создает в университете важный средовой и синергетический эффект, с другой — его авторы участвуют в университетском разделении труда и наполнении общественной жизни творчеством. Специалисты по медиа и дизайну, допустим, полноценно могут участвовать в IT-проектах, художники в проектировании сложных систем коммуникаций, знания возникают на стыках и соединениях наук» [3, с. 16]. Данный подход кажется нам оправданным и достаточно перспективным. Задача педагога в этом случае — создать действующее (а не формальное) сообщество думающих, творческих, свободных и инициативных журналистов, своего рода команду специалистов разной направленности, которые вместе будут решать поставленные задачи.

Однако для того, чтобы команда «медиапарка» заработала, а их деятельность была эффективной, необходимо, чтобы все ее члены имели развитые компетенции в области работы с цифровыми медиа. Эту задачу можно решить, например, в рамках реализации актуального интернет-проекта или в рамках деятельности журналистской лаборатории. И в том и в другом случае итогом совместной деятельности должен стать некий интернет-продукт (информационная площадка, сайт, интернет-издание), где молодые журналисты могли бы публиковать свои работы, получать обратную связь. Известно, что у современной журналистики две функции: информационная и воздействующая. На наш взгляд, именно воздействующая функция должна стать для авторов студенческого проекта определяющей. Мы имеем в виду конкретную позитивную цель (пропаганда спорта, ЗОЖ, значимая социальная инициатива, просвещение в определенной области и т.д.), которую будут решать студенты в рамках проекта. При этом инициатива должна исходить от самих студентов. Они должны чувствовать ответственность за то, что делают и видеть результаты своего труда. Проект должен быть среднесрочным (4–5 лет), чтобы, как уже говорилось, была возможность обновлять творческий коллектив, чтобы старшие обучали младших. Значимые результаты проекта стали бы весомой частью портфолио выпускника вуза.

ВЫВОДЫ. Процессы информатизации, активно развивающиеся в российской журналистике, требуют от выпускников вузов новых компетенций. Традиционные умения и навыки молодых специалистов дополняются их способностью использовать в своей работе

интернет-технологии и компьютерные программы: веб-вёрстка, SMM, анализ данных, работа с инфографикой, фото— и видеосъёмка и компьютерная обработка фото— и видеоматериалов, технологии монтажа, элементы программирования, интерактивное взаимодействие с аудиторией, геймификация и многое другое. Редакции требуется универсальный специалист, мультимедийно думающий и технологически подкованный. Для подобного типа журналистов даже предлагается особый термин «сетевой журналист». Именно такой журналист в ближайшее время составит (и уже составляет) конкуренцию журналистам, работающим в рамках традиционной парадигмы. Следовательно, освоение интернет-технологий в вузе обеспечит выпускникам конкурентные преимущества перед коллегами по цеху (СМИ, реклама, связи с общественностью). Для достижения данной цели необходимо выполнить два условия:

- 1) педагоги, работающие со студентами, должны обладать высокой квалификацией, владеть информационными технологиями и быть журналистами-практиками, знать процесс создания медиапродукта изнутри;
- 2) необходимо использовать новые образовательные технологии, связанные с цифровизацией журналистики. Работа должна осуществляться не фрагментарно и выборочно, а в системе, с ориентацией на практическую деятельность в редакции. Для этого было бы уместно организовать в рамках учебного процесса (конкретной дисциплины) медиапарк (некое информационное сообщество единомышленников), распределить среди студентов различных курсов роли (журналистские профессии: главный редактор, дизайнер, корреспондент, рекламист, фотограф, оператор, монтажёр, специалист по связям с общественностью и т.д., определить цель (реализация медиапроекта). Координация действий может и должна осуществляться дистанционно. Педагог как фасилитатор направляет, корректирует деятельность виртуального сообщества, которое готовит конкретный медиапродукт, имеющий социальную значимость.

ЛИТЕРАТУРА

1. Авдони́на Н.С., Богатырёва В.Н. Актуальные тенденции цифровой журналистики и новых медиа // Вестник Приамурского государственного университета им. Шолом-Алейхе́ма. № 2(39). 2020. С. 9-18.
2. Гречушкина Н.В. Он-лайн-курс: определение и классификация // Высшее образование в России. 2018. № 6. С. 126-134.
3. Ершов Ю.М. Модели журналистского образования в цифровую эпоху // Журналистский ежегодник. 2016. № 5. С. 13-16.
4. Интерактивное обучение по методу Эрика Мазура. URL: <http://didaktor.ru/interaktivnoe-obucheniye-ro-metodu-erika-mazura/> (дата обращения: 25.12.20021).
5. Карасева Л. Геймификация: как игровой подход помогает в обучении и на работе. URL: <https://trends.rbc.ru/trends/education/605c6f2f9a79473a61646994https://trends.rbc.ru/trends/education/605c6f2f9a79473a61646994> (дата обращения: 25.12.2021)
6. Кастельс М., Паркс М., ван дер Хаак Б. Будущее журналистики: сетевая журналистика (пер. В. Гатова) // Как новые медиа изменили журналистику. 2012-2016 / под науч. ред. С. Балмаевой и М. Лукиной. Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2016. С. 268-298.
7. Корнели Д., Данофф Ч. Парагогика: синергия самостоятельной и организованной учебной деятельности. Пер. И. Травкина. URL: <http://www.connectedlearning.ru/home/ravnogogika/1st-paper> (дата обращения: 25.12.20021).
8. Лосева Н. Аудитория новых медиа // Как новые медиа изменили журналистику. 2012-2016 / под науч. ред. С. Балмаевой и М. Лукиной. Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2016. С. 31-86.

9. Мультимедийная журналистика / под общ.ред. А.Г. Качкаевой, С.А. Шомовой. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2017. 413 с.
10. Олешко В.Ф., Олешко Е.В., Мухина О.С. Проблема самоидентификации студентов-журналистов цифровой эпохи // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 10. Журналистика. 2021. № 4. С. 135-157.
11. Отечественная теория медиа: основные понятия: словарь / под ред. Е.Л. Вартановой. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2019. 246 с.
12. Паранько С.В. Инструментарий и навыки журналиста // Как новые медиа изменили журналистику. 2012-2016 / под науч. ред. С. Балмаевой и М. Лукиной. Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2016. С. 6-31.
13. Подласый И.П. Научные закономерности эффективного обучения и приобретения навыков. URL: <http://www.elitarium.ru/nauchnye+zakonemnosti+jeffektivnoje+obuchenije+priobretenije+navukov/> (дата обращения 12.10.2021)
14. Суворова А.Ю. Новые медиа: к вопросу о категориально-понятийном аппарате // Культура и цивилизация. 2017. Т. 7. № 4 А. С. 735-745.
15. Шестеркина Л.П. Подготовка журналиста универсального типа в условиях конвергенции СМИ. URL: <http://presslife.ru/content/view/535> (дата обращения 12.12.2021).

REFERENCES

1. Avdonina N.S., Bogatyryova V.N. *Aktual'nye tendencii cifrovoj zhurnalistiki i novyh media* [Current trends in digital journalism and new media] // Vestnik Priamurskogo gosudarstvennogo universiteta im. S.Holom-Alejhema. № 2(39). 2020. S.9-18. (In Russian).
2. Grechushkina N.V. *On-lajn-kurs: opredelenie i klassifikaciya* [Online course: definition and classification] // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2018. № 6. S. 126-134. (In Russian).
3. Ershov YU.M. *Modeli zhurnalistikogo obrazovaniya v cifrovuyu epohu* [Models of journalistic education in the digital age] // Zhurnalistikij ezhegodnik. 2016. № 5. S.13.-16. (In Russian).
4. *Interaktivnoe obuchenie po metodu Erika Mazura* [Interactive learning by the method of Eric Mazur]. URL: <http://didaktor.ru/interaktivnoe-obuchenie-po-metodu-erika-mazura/> (data obrashcheniya: 25.12.20021). (In Russian).
5. Karaseva L. *Gejmifikaciya: kak igrovoj podhod pomogaet v obuchenii i na rabote* [Gamification: how the game approach helps in learning and at work]. URL: [https://trends.rbc.ru/trends/education/605c6f2f9a79473a61646994https://trends.rbc.ru/trends/education/605c6f2f9a79473a61646994\(dataobra-shcheniya: 25.12.2021\).](https://trends.rbc.ru/trends/education/605c6f2f9a79473a61646994https://trends.rbc.ru/trends/education/605c6f2f9a79473a61646994(dataobra-shcheniya: 25.12.2021).) (In Russian).
6. Kastel's M., Parks M., van der Haak B. *Budushchee zhurnalistiki: cetevaya zhurnalistika* [The future of journalism: network journalism] (per. V. Gatova) / *Kak novye media izmenili zhurnalistiku*. 2012-2016 / pod nauch. red. S. Balmaevoy i M. Lukinoj. Ekaterinburg: Gumanitarnyj universitet, 2016. S. 268-298. (In Russian).
7. Korneli D., Danoff CH. *Paragogika: sinergiya samostoyatel'noj i organizovannoj uchebnoj deyatel'nosti*. [Paragogics: synergy of independent and organized educational activities]. Per. I. Travkina. URL: <http://www.connectedlearning.ru/home/ravnogogika/1st-paper> (data obrashcheniya: 25.12.20021). (In Russian).
8. Loseva N. *Auditoriya novyh media* [Audience of new media] // *Kak novye media izmenili zhurnalistiku*. 2012-2016 / pod nauch. red. S. Balmaevoy i M. Lukinoj. Ekaterinburg: Gumanitarnyj universitet, 2016. S. 31-86. (In Russian).
9. *Mul'timedijnaya zhurnalistika* [Multimedia journalism] / pod obshch.red. A.G. Kachkaevoy, S.A. SHomovoy. M.: Izd. dom Vysshej shkoly ekonomiki, 2017. 413 s. (In Russian).
10. Oleshko V.F., Oleshko E.V., Muhina O.S. *Problema samoidentifikacii studentov-zhurnalistov cifrovoj epohi* [The problem of self-identification of students-journalists of the digital era] // Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 10. Zhurnalistika. 2021. № 4. S.135-157. (In Russian).
11. *Otechestvennaya teoriya media: osnovnye ponyatiya: slovar'* [Domestic media theory: basic concepts: dictionary] / pod red. E.L. Vartanovoj. M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 2019. 246 s. (In Russian).

12. Paran'ko S.V. *Instrumentarij i navyki zhurnalista* [Tools and skills of a journalist] // *Kak novye media izmenili zhurnalistiku. 2012–2016* / pod nauch. red. S. Balmaevoj i M. Lukinoj. Ekaterinburg: Gumanitarnyj universitet, 2016. S. 6–31. (In Russian).
13. Podlasyj I.P. *Nauchnye zakonomernosti effektivnogo obucheniya i priobreteniya navykov* [Scientific regularities of effective training and acquisition of skills]. URL: <http://www.elitarium.ru/nauchnye+zakonomernosti+jeffektivnoje+obuchenije+priobretenije+navykov/> (data obrashcheniya 12.10.2021). (In Russian).
14. Suvorova A. YU. *Novye media: k voprosu o kategorial'no-ponyatijnom apparate* [New media: on the question of the categorical and conceptual apparatus] // *Kul'tura i civilizaciya*. 2017. T. 7. № 4 A. S. 735–745. (In Russian).
15. SHesterkina L.P. *Podgotovka zhurnalista universal'nogo tipa v usloviyah konvergencii SMI* [Training of a universal type journalist in the conditions of media convergence]. URL: <http://presslife.ru/content/view/535> (data obrashcheniya 12.12.2021). (In Russian).

DOI 10.26105/SSPU.2022.76.1.003

УДК 378.147.88:74

ББК 85.10р30+ 74.480.278

Е.В. ГАДЗИНА

**РОЛЬ ХУДОЖЕСТВЕННО-ПРОЕКТНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ
ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ
БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ**

E.V. GADZINA

**THE ROLE OF ARTISTIC AND DESIGN
ACTIVITIES IN THE DEVELOPMENT
OF THE AESTHETIC CULTURE
OF FUTURE DESIGNERS**

В статье рассматривается проблема развития эстетической культуры будущих дизайнеров в контексте изучения дисциплины «Пропедевтика». Основой исследования является определение роли художественно-проектной деятельности в данном процессе. Рассмотрены основные факторы развития эстетической культуры, представлен ряд практических заданий, направленных на культурную идентификацию личности студента.

The article deals with the problem of developing the aesthetic culture of future designers in the context of studying the discipline «Propaedeutics». The basis of the research is to determine the role of artistic and design activities in this process. The main factors of the development of aesthetic culture are considered, a number of practical tasks aimed at the cultural identification of the student's personality are presented.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: художественно-проектная деятельность, эстетическая культура, дизайн, компетенция, культурная идентификация.

KEY WORDS: artistic design activities, aesthetic culture, design, competence, cultural identification.

В условиях современного развития общества предметно-пространственная среда формируется целенаправленно. Влияние дизайна на материально-духовную культуру общества неоспоримо и подтверждается внедрением новых стилей и подходов к формированию окружающего пространства. Визуальная культура является одним из основных факторов преобразования общественного сознания, что предполагает высокую степень ответственности дизайнеров за социально-культурное здоровье нации.

Художественно-проектная деятельность является ведущим видом деятельности дизайнера. Именно в рамках данного процесса происходит развитие основных качеств и компетенций специалиста. Эстетическая культура в данном случае представляет собой систему чувственно-интеллектуальных способностей, воспитываемых под воздействием социокультурной среды и направленных форм обучения. Дизайнер является не только носителем культуры, но и важным звеном в процессе ее формирования как социально-исторического явления [1, с. 28].

ЦЕЛЬЮ СТАТЬИ является определение потенциала художественно-проектной деятельности как средства развития эстетической культуры будущих дизайнеров.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ. Анализ научной литературы показал, что, несмотря на существующее единство взглядов, можно выделить некоторые различия во мнениях о сущности затрагиваемой проблемы.

Так, Грицай Л.А. считает, что «эстетическая культура является важной подструктурой общей культуры личности, так как она обеспечивает развитие способности воспринимать красоту во всем ее многообразии, создавать прекрасное в окружающей действительности, формировать ценностное эстетическое отношение личности к окружающему миру, исходя из императива красоты» [2, с. 7].

Как специализированную часть культуры общества, которая отражает «развитие эстетических отношений и единство эстетических знаний, убеждений, чувств, навыков и норм деятельности и поведения его членов», рассматривает З.Я. Рахматуллина [3, с. 2].

В исследовании Р.Ш. Шафиковой эстетическая культура представлена как «социально-педагогическое образование, характеризующее богатство его художественно-эстетического восприятия, осмысления и повседневной реализации в профессиональной сфере дизайнерской деятельности, демонстрирующей красоту материального и духовного мира» [4, с. 19].

В процессе обучения будущих дизайнеров основной технологией формирования профессиональных навыков считаем технологию развития проектного мышления, заключающуюся в освоении проектных умений и навыков художественно-проектной деятельности, позволяющую успешно управлять разработкой дизайн-проектов. В рамках использования технологии применяется комплекс методов исследования: анализ, метод проектов, практические и творческие задания, рефлексия. Для повышения качества подготовки обучающихся учебный процесс обогащается педагогическими приемами, способствующими эффективному развитию эстетической культуры: ознакомление с теоретическим материалом, видеоматериалы, презентации, наглядные пособия, решение проектных творческих задач, моделирование проблемных ситуаций.

Технология развития проектного мышления способствует овладению средствами выразительности графики и колористики, основными законами формальной композиции, навыками передачи эмоционально-чувственного восприятия окружающей среды.

Доказал свою эффективность и метод сценирования в проектировании. Суть его состоит в воображаемом погружении в реальные условия, для которых разрабатывается объект. Это способствует более четкому пониманию состояния окружающей среды и социокультурной атмосферы, объективной оценке существования проекта в этих условиях. Несоответствие формы и содержания визуального объекта и окружения вызовет эффект курьеза и полное невосприятие информационного посыла. Именно на этапе сценирования выявляются ключевые проблемы, решение которых станет основой концепции дизайн-проекта. Таким образом достигается тождество целесообразности и выразительности как эстетического показателя.

Метод сценирования способствует развитию аналитического и креативного мышления будущих дизайнеров, способности анализа и синтеза явлений и преобразований в окружающей среде, чуткости восприятия процессов в культуре и искусстве.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ. Таким образом, сущность воспитания эстетической культуры будущих дизайнеров представляет собой процесс включения обучающихся в художественно-проектную деятельность, направленную на создание объектов визуального искусства.

В процессе развития эстетической культуры формируется способность к оценке, анализу явлений окружающей действительности, деятельности, искусства.

Эстетическое отношение к окружающей среде проявляется в стремлении к постижению прекрасного через эстетическое восприятие. Чем более развита способность к эстетическим переживаниям, тем духовно богаче личность. В ее становлении основное место занимает образование, обеспечивающее не только определенный набор специальных знаний, но и формирование индивидуальности, своеобразия.

Образование является частью культуры, влияющей на ее развитие и сохранение. Гуманитарная функция образования заключается в формировании духовно-нравственного отношения к миру. Важно заложить механизмы познания и самопознания, общения, сотрудничества.

Основная особенность профессиональной деятельности дизайнера заключается в том, что это творческий процесс, направленный на проектирование и разработку объектов дизайна, сочетающий художественную, научно-исследовательскую, педагогическую деятельность. В соответствии с профессиональным стандартом, графический дизайнер должен располагать следующими личностными качествами: владеть навыками творческого саморазвития, самообразования в соответствии с преобразованиями техники, науки и искусств, выстраивать процесс формирования эстетической окружающей среды. Рассмотрение требований стандарта, трудовых функций графического дизайнера доказывает необходимость развития эстетической культуры в рамках художественно-проектной деятельности.

Развиваясь, существуя в социокультурной среде, образование способствует процессу вхождения в культуру общества сообразно индивидуальным особенностям, мировоззренческим ценностям и личным позициям [6, с. 1].

Сохранение и развитие культуры возможно лишь в социуме. И с этой целью процесс обучения должен заложить основы культурной идентификации.

Культурная идентификация представляет собой субъективное ощущение родственности с конкретной культурой, ее традициями, которые усваиваются из окружения. Важную роль при этом играет национально-этническая составляющая. В этом процессе формируется мировоззренческая позиция, включающая определенные нормы и систему ценностей индивида. Важность культурной идентификации увеличивается по мере ознакомления личности с разнообразием культур, поскольку возрастает влияние средств массовой информации и распространением различных норм и стилей поведения. Накопленный собственный духовный и культурный опыт позволяет самоопределиваться в социокультурной среде.

Этническое искусство богато различными выразительными средствами, собственной системой символов, специфическим формообразованием. На данный момент основной целью формирования эстетической культуры в процессе профессионального обучения дизайнеров становится преодоление стереотипа, что историко-культурное наследие является анахронизмом и фактором ограничения свободы творчества. Использование уже сложившихся семиотических систем и их интерпретация в современном ключе является, на наш взгляд, достаточно перспективным для современного искусства и дизайна.

И для студентов-дизайнеров данный аспект также актуален. Дизайнер является носителем и передатчиком культурных особенностей региона, ответственным за их адаптацию и внедрение в российское и европейское искусство.

Анализируя основные направления развития профессионального образования, можно констатировать потребность в совершенствовании методов, формирующих у дизайнеров навыки работы с национальным компонентом графического дизайна на основе синтеза научной базы семиологии и художественно-проектной деятельности.

Продукт дизайна, созданный на основе внедрения этнокультурных мотивов, требует углубленного изучения национальных культурных традиций. Данный процесс предполагает наличие возможности для будущих дизайнеров, с одной стороны, связать этнические объекты с их социокультурной средой, а с другой стороны, разрабатывать новые образы и формы визуальных искусств, используя накопленные профессиональные навыки и умения, творческие возможности, техническое обеспечение и четко понимать социальную ответственность перед обществом. Объекты художественного проектирова-

ния должны согласовываться с характерными элементами и цветовыми особенностями, соответствующими определенным культурным этносам и быть привычными для потребителей дизайна.

Значимость национального компонента для современного дизайна может быть презентована в идентификации продуктов питания определенной народной кухни, для раскрытия традиционной технологии их производства; для разработки визуального сопровождения продукции, связанной с этнической культурой; создания оригинального этнического маркера для отдельных промышленных товаров, принадлежащих к определенному национальному региону; для рекламно-информационного обеспечения туристского бизнеса и презентации этнокультурных массовых мероприятий. Умение анализировать семиотические системы крайне важно в профессиональной художественно-проектной деятельности будущих графических дизайнеров. Оно формируется посредством изучения стилеобразующих черт национального искусства и архитектуры в процессе освоения художественной ценности национального искусства, истории его появления и развития.

С целью формирования культурной идентификации и в процессе развития эстетической культуры будущих дизайнеров в рамках изучения курса «Пропедевтика» запланированы проектные задачи, связанные с изучением этнокультурных особенностей региона и их преобразование с учетом современных требований и стилистики дизайна [5, с. 46].

Так, начальными упражнениями предусмотрено изучение археологических артефактов Крыма с целью создания знака и логотипа. В процессе выполнения поставленной задачи необходимо сохранить особенности объекта и достичь определенной информативности.

Следующие задания направлены на внедрение знака в макет полиграфической продукции. Обучающиеся должны уметь подобрать необходимый графический язык исполнения. Важным вектором разработки является современность изобразительного решения.

В рамках защиты дизайн-проектов выдается задание на выполнение макета серии почтовых карточек, посвященных культурному и архитектурному наследию. Индивидуальность решения и поиск художественной выразительности способствуют переосмыслению значимости избранных объектов, их адаптацию к современному восприятию искусства и культуры.

При выполнении подобных учебных заданий формируется способность к ориентации личности в сфере культурных ценностей, развивается способность к эстетическому переживанию, осмысление эстетических ценностей культурного наследия региона.

При этом происходит активное формирование и коммуникативных компетенций обучающихся. Эффектно представить свой проект, логично обосновать выбранное решение проектной задачи, отстаивать свое решение — вот основные цели, которые преследует защита подобных проектов.

ВЫВОДЫ. Художественно-проектная деятельность будущих дизайнеров, основанная на изучении и преобразовании культурного наследия, способствует эффективности процесса развития эстетической культуры личности. Дизайнер способен к формированию и изменению окружающего пространства, а, следовательно, и восприятия культуры и искусств общества.

Таким образом, высококвалифицированный специалист становится движущей силой в воспитании культуры восприятия социума в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Атутов П.Р. Методологические проблемы национально-регионального образования / П.Р. Атутов, М.М. Будаева // Педагогика. 2001. № 2. С. 25–32.
2. Грицай Л.А. Формирование эстетической культуры учащихся в современных условиях: автореф. дис. ... канд. пед. наук: / Л. А. Грицай. Рязань, 2008. 24 с.

3. Рахматуллина З.Я., Фаткуллина З.Я. Эстетическая культура личности и общества: современное измерение. Текст: электронный. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/esteticheskaya-kultura-lichnosti-i-obschestva-sovremennoe-izmerenie> (дата обращения 15.04.2021)
4. Шафикова Р.Ш. Формирование художественно-эстетической культуры у студентов-дизайнеров в вузе средствами цвета и живописи: на примере Московского художественно-промышленного института: автореф. дис. ... канд. пед. наук: / Р.Ш. Шафикова. Москва, 2015. 24 с.
5. Шимко, В.Т. Архитектурно-дизайнерское проектирование. Основы теории (средовой подход) / В.Т. Шимко. М.: Архитектура-С, 2016. с.: ил. 18
6. Якушева С.Д. Формирование эстетической культуры студентов колледжа. Текст: электронный. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-esteticheskoy-kultury-studentov-kolledzha> (дата обращения 20.04.2021)

REFERENCES

1. Atutov P.R. *Metodologicheskie problemy` nacional`no-regional`nogo obrazovaniya* [Methodological problems of national and regional education] / P.R. Atutov, M.M. Budaeva // Pedagogika. 2001. № 2. S. 25–32. (In Russian).
2. Griczaj L.A. *Formirovanie e`steticheskoy kul`tury` uchashhixsya v sovremenny`x usloviyax* [Formation of aesthetic culture of students in modern conditions]: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: / L. A Griczaj. Ryazan`, 2008. 24 s. (In Russian).
3. Raxmatullina Z. Ya., Fatkullina Z. Ya. *E`steticheskaya kul`tura lichnosti i obshhestva: sovremennoe izmerenie*. [Aesthetic culture of the individual and society: a modern dimension]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/esteticheskaya-kultura-lichnosti-i-obschestva-sovremennoe-izmerenie> (data obrashheniya 15.04.2021). (In Russian).
4. Shafikova R. Sh. *Formirovanie xudozhestvenno-e`steticheskoy kul`tury` u studentov-dizajnerov v vuze sredstvami czveta i zhivopisi: na primere Moskovskogo xudozhestvenno-promy`shlennogo instituta* [Formation of artistic and aesthetic culture among design students at the university by means of color and painting: on the example of the Moscow Art and Industrial Institute]: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: / R. Sh. Shafikova. Moskva, 2015. 24 s. (In Russian).
5. Shimko V.T. *Arxitekturno-dizajnerskoe proektirovanie. Osnovy` teorii (sredovoj podxod)* [Architectural and design design. Fundamentals of theory (environmental approach)] / V.T. Shimko. M.: Arxitektura-S, 2016. s.: il. 18. (In Russian).
6. Yakusheva S.D. *Formirovanie e`steticheskoy kul`tury` studentov kolledzha* [Formation of aesthetic culture of college students]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-esteticheskoy-kultury-studentov-kolledzha> (data obrashheniya 20.04.2021). (In Russian).

DOI 10.26105/SSPU.2022.76.1.004

УДК 355.232: 378.14.014

ББК 68.439р30

Т.А. МУЛЕНДЕЙКИНА **ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ
ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
КОММУНИКАТИВНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ КУРСАНТОВ
ВОЕННОГО ВУЗА**

T.A. MULENDEIKINA **RESEARCH OF THE LEVEL
OF FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL
COMMUNICATIVE COMPETENCE
IN MILITARY INSTITUTE CADETS`**

Активное участие российских военнослужащих в событиях мирового масштаба обуславливает необходимость владения офицерами иностранным языком, однако в настоящее время курсанты военных вузов оказываются неспособны к иноязычной коммуникации. Цель данной статьи — анализ уровня сформированности иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности курсантов военного вуза. Также необходимо выявить трудности, препятствующие устной иноязычной коммуникации курсантов. Автором использованы следующие методы: анализ литературы, теоретическое обобщение, тестирование, анализ результатов педагогического опыта. На основании анализа литературы раскрывается содержание понятия, дается характеристика уровней иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности. Автором перечислены задания, а также представлены результаты тестирования. Новизна исследования заключается в дополнении эмпирических данных новыми сведениями о сформированности иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности курсантов, обучающихся по специальности «Танкотехническое обеспечение войск», а также о трудностях курсантов в устной иноязычной коммуникации.

The active participation of Russian officers in world-wide events requires a high level of foreign language proficiency, however, at present day cadets of military institutes are unable to speak a foreign language fluently. The purpose of this article is to describe the level of foreign-language professional communicative competence in military institute cadets`, as well as to determine the difficulties in oral communication. The author used the following methods: literature analysis, theoretical generalization, testing, analysis of the pedagogical experience results. Based on the analysis of the literature, the content of the concept is revealed, the characteristic of the levels of foreign-language professional communicative competence is given. The author lists the tasks and presents the test results. The novelty of the study consists in the addition to empirical data with new information about the level of this competence among cadets of a particular specialty, as well as about the difficulties in oral communication.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: лингвистическая, социолингвистическая, прагматическая компетенции, уровень, трудность.

KEY WORDS: linguistic, sociolinguistic, pragmatic competences, level, difficulty.

ВВЕДЕНИЕ. Расширение международных профессиональных контактов военнослужащих, участие представителей нашей страны в Международном военно-техническом

форуме «Армия», Международной выставке вооружения и оборонной промышленности IDEX, Армейских международных играх обуславливает необходимость владения российскими офицерами иностранным языком. Изучению вопроса формирования и развития иноязычной коммуникативной компетентности курсантов военного вуза посвящены работы многих авторов, раскрывающих проблемы иноязычной коммуникации будущих офицеров. Так, Г.И. Верба указывает, что «более чем 300 выпускников Калининградского Балтийского военно-морского института испытывают дефицит коммуникативного опыта и коммуникативной культуры в иноязычном общении, что отрицательно сказывается в области военно-морской практики за рубежом» [4]. По мнению О.В. Капитановой, уровень готовности к иноязычной коммуникации курсантов-первокурсников в основном «низкий» [9, с. 18]. О.П. Бурлакова отмечает, что курсанты военных вузов при изучении английского языка испытывают такие трудности, как «неспособность разговаривать на английском языке, непонимание английской речи на слух, постоянное забывание английских слов, непонимание отличных от русских английских времен» [3, с. 5].

Следует отметить, что при наличии большого количества исследований обнаруживается недостаток данных о конкретных трудностях, возникающих при устной коммуникации у курсантов военных вузов, а также данных об уровне сформированности иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности курсантов военной специальности «Танкотехническое обеспечение войск». Таким образом, данное исследование вызвано необходимостью дополнить эмпирические данные о сформированности иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности курсантов-танкистов, а также о трудностях, препятствующих их устной коммуникации на иностранном языке.

ЦЕЛЬ СТАТЬИ — анализ уровня сформированности иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности курсантов военного вуза.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ. Источником эмпирических данных являлись курсанты Омского автобронетанкового инженерного института в количестве 46 человек. Информационной базой послужили научные и практические работы исследователей по изучаемой проблеме, документ Совета Европы «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка». Для получения данных использовался следующий комплекс методов исследования: анализ литературы, теоретическое обобщение, тестирование, анализ результатов педагогического опыта.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ. Анализ существующих в науке определений термина «компетенция», данных И.А. Зимней [6, с. 13], А.В. Хуторским [14, с. 14], сопоставление научных позиций исследователей И.В. Атамановой [2, с. 33], М.А. Исаевой [7, с. 11], О.Ю. Искандаровой [8, с. 21] о понятии «иноязычная коммуникативная компетентность», а также обобщение точек зрения педагогов военных вузов Р.В. Дражан [5, с. 49], И.А. Матвеевой [10, с. 7], А.В. Рехловой [12, с. 174], О.В. Фадейкиной [13] на понимание иноязычной коммуникативной компетентности курсантов позволил нам сформулировать определение понятия «иноязычная профессиональная коммуникативная компетентность курсанта». Под данным понятием нами понимается динамическое интегральное качество личности курсанта, основанное на знаниях, умениях, навыках, способах деятельности, полученных в процессе обучения, и являющихся элементами лингвистической, социолингвистической, прагматической компетенций, которые имеют полидисциплинарный характер и формируются в процессе моделирования иноязычной профессиональной коммуникативной деятельности.

На основании документа Совета Европы «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка» [11], а также требований, зафиксированных в образовательной программе по иностранному языку для специальности «Танкотехническое обеспечение войск» (образовательная ступень — специалитет), нами

были определены критериально-показательные признаки иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности курсанта военного вуза, а также ее уровни, представленные в Таблице 1.

Таблица 1. Уровни иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности курсанта военного вуза

	Низкий	Средний	Высокий	
Лингвистическая	Лексическая компетенция	Словарный состав состоит из отдельных простейших слов и словосочетаний на конкретные профессиональные темы. Может правильно употреблять ограниченное количество слов общевойсковой и специальной военной лексики.	Хороший словарный запас по профессиональной тематике. Общевойсковая и специальная лексика употребляется правильно, однако допускаются серьезные ошибки при выражении более сложных мыслей.	Обширный словарный запас, состоящий из общевойсковой, специальной военной лексики. При общении допускаются незначительные ошибки в выборе слов, что не препятствует коммуникации. Может по-новому сформулировать мысль, чтобы не допустить частого повторения одних и тех же слов, оборотов, однако иногда испытывает трудности при выборе нужного слова.
	Грамматическая компетенция	Может использовать ограниченное число простейших заученных конструкций и моделей предложений. Допускает большое количество грамматических ошибок, которые меняют смысл высказывания.	Правильно использует простые грамматические конструкции, однако допускает типичные ошибки (например, путает времена, неправильно оформляет согласование), тем не менее общий смысл высказывания обычно ясен.	Достаточно грамотная речь в знакомых ситуациях профессионального общения. Ошибки допускаются, но общий смысл высказывания ясен. Достаточно грамотное употребление определенного числа стандартных конструкций, связанных с наиболее предсказуемыми ситуациями.
	Семантическая компетенция	—	Знает синонимы\антонимы.	Знает и умеет употреблять в речи синонимы\антонимы, учитывает сочетаемость, владеет соответствиями на уровне словосочетаний и предложений
	Фонологическая компетенция	Может произнести лишь ограниченное число заученных слов и фраз, при чтении терминов по специальности допускаются ошибки.	Произношение довольно понятное, однако собеседники бывают вынуждены просить повторить отдельные слова и фразы.	Достаточно четкое произношение, допускается неправильное произношение отдельных слов.
	Орфографическая компетенция	Может переписывать знакомые слова и короткие фразы профессиональной тематики	Может писать короткие предложения на профессиональную тему.	Может создавать достаточно понятные связные тексты профессиональной тематики. Достаточно четкая орфография, пунктуация и организация текстов.

Социолингвистическая	Лингвистические маркеры социальных отношений, нормы вежливости, выражения народной мудрости, регистры общения	Может установить контакт, используя простейшие вежливые формы приветствия и прощания, благодарности, извинения и т. д.	Знаком с наиболее распространенными нормами вежливости, соблюдает их в своем речевом поведении. Может участвовать в простом обмене информацией, мнениями и взглядами. Знает простейшие выражения народной мудрости на иностранном языке.	Владеет широким спектром языковых средств, умеет использовать их в нейтральном регистре общения. Знает о различных традициях в родной стране и стране изучаемого языка, знает и употребляет выражения народной мудрости, пословицы на иностранном языке.
Прагматическая	Компетенция дискурса Функциональная компетенция Компетенция схематического построения речи	Может дать описание или характеристику чего-либо по профессиональной тематике в виде простых предложений. Долго подбирает слова, часто делает длительные паузы при поиске нужного выражения.	Может логично и последовательно расположить несколько простых предложений при описании или характеристике чего-либо по профессиональной тематике. Может начать, поддержать и закончить разговор на профессиональную знакомую тему, однако делает заметные паузы и вынужден перефразировать свое высказывание.	Умеет строить ясные, логичные высказывания, пользуясь специальной профессиональной лексикой, клишированными выражениями, специальной терминологией, аббревиатурами и сокращениями. Может начать, поддержать и закончить простой разговор на знакомую профессиональную тему, однако во время разговора делает паузы при планировании дальнейшего высказывания.

Лингвистическая компетенция диагностировалась с помощью следующих заданий: 1) завершение исходных предложений глаголом в необходимой грамматической форме (множественный выбор, формы глаголов даны); 2) завершение исходных предложений глаголом в необходимой грамматической форме (формы глаголов отсутствуют); 3) составление вопросов к подчеркнутым членам предложения; 4) заполнение пропусков в связном тексте (слова даны); 5) заполнение пропусков в связном тексте (слова отсутствуют); 6) задание на поиск грамматических и орфографических ошибок в связном тексте.

Основой для составления заданий послужили учебники Elementary Language Practice, English Grammar and Vocabulary, 3rd Edition Michael Vince. Suitable for students at KET / A2 level; Intermediate Language Practice, English Grammar and Vocabulary, 3rd edition, Michael Vince. Suitable for students at PET /B1 level, а также учебники предназначенные для курсантов, обучающихся по программе высшего профессионального образования по направлению подготовки 23.05.02 «Транспортные средства специального назначения», военной специальности «Танкотехническое обеспечение войск», позволяющих выявить владение курсантами терминами по специальности.

Уровень сформированности социолингвистической компетенции выявлялся такими заданиями, как: 1) выбор подходящей фразы к предложенной ответной реплике; 2) расположение реплик диалога в правильном порядке; 3) сопоставление начала и окончания идиомы; 4) написание формул речевого этикета (выразите радость, удивление, разочарование, просьбу, разрешение, отказ, извинение, благодарность, представление себя).

Для выявления уровня сформированности прагматической компетенции, которая состоит в умении продуцировать монологическое высказывание или участвовать в диалоге, нами были предложены курсантам ситуации для общения. Следуя мнению А.А. Алхазишвили, который утверждает, что «естественную ситуацию общения следует вводить в форме отрез-

ков действительности, зафиксированных вербально или графически, т.е. в форме текстов или рисунков» [1, с. 76], курсантам предлагалось описать фотографии. Для курсантов 1 курса мы использовали фотографии социально-культурной тематики, для обучающихся 2 курса использовались фотографии, на которых были запечатлены моменты образовательного процесса курсантов. Тематика фотографий отбиралась в соответствии с лексическим минимумом, который курсанты должны знать в результате изучения тем профессиональной направленности.

Анализируя результаты, полученные в ходе диагностики лингвистической компетенции, следует отметить, что никто из курсантов не справился с заданиями безошибочно. Средний уровень показали 54% (25 курсантов), низкий уровень — 46% (21 курсант). Анализ тестов показал, что курсанты испытывают затруднения при выполнении заданий на постановку глагола в правильной временной форме. Ошибки допускаются не зависимо от того, даны варианты ответов или нет. Допускают ошибки при формулировке вопросов. Выполнение задания на заполнение пропусков в тексте, когда слова даны, выполнялись успешнее, чем заполнение пропусков, когда необходимую лексику нужно было предложить самостоятельно. Задание на поиск 10 ошибок (грамматических, орфографических) в связном тексте также вызвало затруднение. Максимальное количество ошибок, обнаруженных курсантами, равнялось 7.

При изучении уровня сформированности социолингвистической компетенции 35% (16 курсантов) показали средний уровень, 65% (30 курсантов) — низкий уровень. Задание на выбор подходящей фразы к предложенной ответной реплике вызвало затруднения; сопоставление начала и окончания идиомы также было проблемным. Полученные результаты объясняются тем, что курсанты не придают большого значения выражениям, которые могли бы украсить их речь, а также отсутствием опыта коммуникации с носителем языка. При выполнении коммуникативных упражнений курсанты нацелены на получение конкретной информации и не уделяют должного внимания правилам речевого этикета и культурно-этическим нормам. Задание на расположение реплик диалога в правильном порядке было выполнено успешнее, т.к. диалог был построен на основе изученной профессиональной тематике. При написании формул речевого этикета курсанты предлагали в основном по одному варианту высказывания, но в целом с данным заданием справились.

Диагностика уровня сформированности прагматической компетенции показала, что 48% (22 курсанта) имеют средний уровень и способны построить короткие высказывания. Лексический запас ограничен. Курсанты владеют специальной профессиональной лексикой, однако испытывают нехватку знаний общеупотребительных слов и выражений. Они способны начать и поддержать разговор, но немногословны. Высказывания строятся с паузами, которые используются для подбора слова. 52% (24 курсанта) показали низкий уровень, т.е. данные курсанты могут правильно употреблять ограниченное количество слов, выстраивая простейшие высказывания. Несколько раз повторяют высказывание в целях грамотного построения предложения.

К полученным эмпирическим данным следует добавить результаты анализа практического опыта. Отметим, что при работе с иноязычной информацией профессиональной тематики курсанты достаточно успешно справляются с такими видами заданий, как чтение и перевод. При работе над диалогом упускают начальные фразы, используют в основном односторонний диалог-расспрос, избегают в своей речи использования фраз возражения или подтверждения мысли, между запросом информации и ответом на запрос проявляется чаще всего полная соотнесенность реплик. Некоторые курсанты, проявившие низкий уровень прагматической компетенции, неуверенно чувствуют себя на занятиях, стесняются отвечать, а при ответах волнуются. Однако эти же курсанты имеют хорошую успеваемость и высокое качество знаний по профилирующим дисциплинам.

ВЫВОДЫ. Сопоставление полученных данных позволяет констатировать, что уровень иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности курсантов, обучающихся по специальности «Танкотехническое обеспечение войск», находится на среднем и низком уровнях. Обобщая результаты тестирования, а также продукты деятельности курсантов, можно отметить:

- удовлетворительное знание курсантами общевойсковой и специальной лексики, что помогает им успешно выполнять перевод специализированных текстов и говорит о владении курсантами лексикой на рецептивном уровне;
- наличие грамматических ошибок при выражении сложных мыслей с употреблением профессиональных терминов;
- трудности при употреблении профессиональных терминов, что говорит о низкой сформированности быстрого вызова и актуализации слова в речи и как следствие низкая способность варьировать лексикой и переносить ее в новые условия;
- недостаточный запас общеупотребительной лексики, фразеологизмов, устойчивых выражений;
- затруднения при объяснении своей точки зрения и выражения своего мнения с аргументами;
- затруднения при построении двустороннего диалога-расспроса с употреблением возражения или подтверждения;
- затруднения при построении ответных реплик на частичном или нулевом уровне соотнесенности.

Представленный эмпирический материал дает основание для определения направлений работы педагогов по развитию иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности, а также позволяет утверждать, что используемые в образовательном процессе методы и приемы развития иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности требуют дополнения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алхазисвили А.А. Основы овладения устной иностранной речью. М.: Просвещение, 1988. 127с.
2. Атаманова И.В. Становление профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетентности студентов в условиях исследовательского университета// Вестник Томского государственного университета. 2014. № 388. С. 194–204
3. Бурлакова О.П. Педагогические пути преодоления учебных трудностей в изучении английского языка у курсантов военных вузов: дис... канд.пед.наук: 13.00.08/ Бурлакова Ольга Павловна. М., 2019. 179 с.
4. Верб Г.И. Развитие коммуникативной культуры специалистов при обучении английскому языку в военно-морском вузе: автореф.дис. ... канд. пед.наук: 13.00.08/Верб Галина Ивановна. Калининград., 2006. Электронный ресурс. Режим доступа <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-08/dissertaciya-razvitie-kommunikativnoy-kultury-spetsialistov-pri-obuchenii-angliyskomu-yazyku-v-voennomorskoy-vuze> (дата обращения 02.10.2021)
5. Дражан Р.В., Котова Ю.С., Паутова С.Н. Иноязычная коммуникативная компетентность в системе профессионального образования курсантов морского вуза в аспекте реализации ФГОС-3+// Вестник Майкопского государственного технологического университета. № 3, 2016. С. 48–54.
6. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалиста. 2004. 42 с.
7. Исаева М.А. Формирование иноязычной коммуникативной компетентности у будущих менеджеров на основе контекстного подхода: автореф.дис. ... канд. пед.наук: 13.00.08 / Исаева Марина Алексеевна. Чебоксары, 2013. 24с.

8. Искандарова О.Ю. Теория и практика формирования иноязычной коммуникативной компетентности специалиста: дис. ... д-ра пед.наук: 13.00.01, 13.00.08/Искандарова Ольга Юрьевна. Оренбург, 2000. 381с.
9. Капитанова О.В. Формирование готовности будущих офицеров тыла к иноязычной коммуникации на основе использования компьютерных средств обучения: автореф.дис. ... канд.пед.наук: 13.00.08 / Капитанова Ольга Валерьевна. Саратов, 2009. 25 с.
10. Матвеева И.А. Формирование профессионально-коммуникативной компетентности в иноязычной подготовке будущего военного летчика: автореф.дис. ... канд.пед.наук: 13.00.08 / Матвеева Ирина Анатольевна. Самара, 2012. 23 с.
11. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка/ Монография. Страсбург; М.: Совет Европы, Департамент по языковой политике; Московский государственный лингвистический университет, 2001–2003. 259 с.
12. Рехлова А.В. Структура и содержание иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции как элемент профессиональной подготовки военного летчика//Балтийский гуманитарный журнал. 2016 Т. 5 № 3 (16). С. 172–175.
13. Фадейкина О.В. Формирование иноязычной коммуникативной компетентности будущих офицеров: автореф.дис... канд. пед. наук: 13.00.08/Фадейкина Ольга Васильевна. Екатеринбург, 2001. Электронный ресурс. Режим доступа <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-08/dissertaciya-formirovanie-inoazychnoy-kommunikativnoy-kompetentnosti-buduschih-ofitserov> (дата обращения 02.10.2021).
14. Хуторской А.В., Хуторская Л.Н. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования //Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода: Межвузовский сб. науч. тр. / Под ред. А.А. Орлова. Тула: Изд-во Тул. гос. пед. унта им. Л.Н. Толстого, 2008. Вып. 1. С. 117–137.

REFERENCES

1. Alhazishvili A.A. *Osnovy ovladenija ustnoj inostrannoju rech'ju* [Basics of mastering oral foreign speech]. M.: Prosveshhenie, 1988. 127s. (In Russian).
2. Atamanova I.V. *Stanovlenie professional'no-orientirovannoju inozazychnoj kommunikativnoj kompetentnosti studentov v uslovijah issledovatel'skogo universiteta* [Formation of professionally-oriented foreign language communicative competence of students in the conditions of a research university] // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. 2014. № 388. S. 194–204. (In Russian).
3. Burlakova O.P. *Pedagogicheskie puti preodolenija uchebnyh trudnostej v izuchenii anglijskogo jazyka u kursantov voennyh vuzov* [Pedagogical ways of overcoming educational difficulties in learning English from cadets of military universities]: dis... kand.ped.nauk: 13.00.08/ Burlakova Ol'ga Pavlovna. Moskva, 2019. 179 s. (In Russian).
4. Verba G.I. *Razvitie kommunikativnoj kul'tury specialistov pri obuchenii anglijskomu jazyku v voenno-morskom vuze* [Development of the communicative culture of specialists when teaching English at a naval university]: avtoref.dis. ... kand. ped.nauk: 13.00.08/Verba Galina Ivanovna. Kaliningrad., 2006. Jelektronnyj resurs. Rezhim dostupa <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-08/dissertaciya-razvitie-kommunikativnoy-kultury-spetsialistov-pri-obuchenii-anglijskomu-yazyku-v-voenno-morskom-vuze> (data obrashhenija 02.10.2021). (In Russian).
5. Drazhan R.V., Kotova Ju.S., Pautova S.N. *Inozazychnaja kommunikativnaja kompetentnost' v sisteme professional'nogo obrazovanija kursantov morskogo vuza v aspekte realizacii FGOS-3+* [Foreign language communicative competence in the system of vocational education of cadets of the maritime University in the aspect of the implementation of the FSES-3+] // Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta. № 3, 2016. S. 48–54. (In Russian).
6. Zimnjaja I.A. *Kljuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaja osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii* [Key competencies as the effective-target basis of the competence approach

- in education]. Avtorskaja versija. M.: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialista. 2004. 42 s. (In Russian).
7. Isaeva M.A. *Formirovanie inozazychnoj kommunikativnoj kompetentnosti u budushhih menedzherov na osnove kontekstnogo podhoda* [Formation of foreign language communicative competence of future managers based on a contextual approach]: avtoref.dis. ... kand. ped.nauk: 13.00.08 / Isaeva Marina Alekseevna. Cheboksary, 2013. 24s. (In Russian).
 8. Iskandarova O.Ju. *Teorija i praktika formirovanija inozazychnoj kommunikativnoj kompetentnosti specialist* [Theory and practice of formation of foreign language communicative competence of a specialist]: dis. ... d-ra ped.nauk: 13.00.01, 13.00.08 / Iskandarova Ol'ga Jur'evna. Orenburg, 2000. 381 s. (In Russian).
 9. Kapitanova O.V. *Formirovanie gotovnosti budushhih oficerov tyła k inozazychnoj kommunikacii na osnove ispol'zovanija komp'juternyh sredstv obucheniya* [Formation of readiness of future home front officers for foreign language communication based on the use of computer training tools]: avtoref.dis. ... kand.ped.nauk: 13.00.08/Kapitanova Ol'ga Valer'evna. Saratov, 2009, 25s. (In Russian).
 10. Matveeva I.A. *Formirovanie professional'no-kommunikativnoj kompetentnosti v inozazychnoj podgotovke budushhego voennogo letchika* [Formation of professional and communicative competence in the foreign language training of the future military pilot]: avtoref.dis. ... kand.ped.nauk: 13.00.08 / Matveeva Irina Anatol'evna. Samara. 2012. 23s. (In Russian).
 11. *Obshheevropejskie kompetencii vladenija inostrannym jazykom: Izuchenie, obuchenie, ocenka* [European competences of foreign language proficiency: Study, training, assessment]/ Monografija. Strazburg; M.: Sovet Evropy, Departament po jazykovej politike; Moskovskij gosudarstvennyj lingvisticheskij universitet, 2001–2003. 259 s. (In Russian).
 12. Rehlova A.V. *Struktura i sodержanie inozazychnoj professional'no-kommunikativnoj kompetencii kak jelement professional'noj podgotovki voennogo letchika* [Structure and content of foreign-language professional and communicative competence as an element of professional training of a military pilot] // Baltijskij gumanitarnyj zhurnal. 2016. T.5 № 3 (16). S. 172–175. (In Russian).
 13. Fadejkina O.V. *Formirovanie inozazychnoj kommunikativnoj kompetentnosti budushhih oficerov* [Formation of foreign language communicative competence of future officers]: avtoref.dis... kand. ped. nauk: 13.00.08/Fadejkina Ol'ga Vasil'evna. Ekaterinburg, 2001. Jelektronnyj resurs. Rezhim dostupa <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-08/dissertaciya-formirovanie-inoyazychnoy-kommunikativnoj-kompetentnosti-budushhih-ofitserov> (data obrashhenija 02.10.2021). (In Russian).
 14. Hutorskoj A.V., Hutorskaja L.N. *Kompetentnost' kak didakticheskoe ponjatie: sodержanie, struktura i modeli konstruirovaniya* [Competence as a didactic concept: content, structure and design models] // Proektirovanie i organizacija samostojatel'noj raboty studentov v kontekste kompetentnostnogo podhoda: Mezhvuzovskij sb. nauch. tr. / Pod red. A.A. Orlova. Tula: Izd-vo Tūl. gos. ped. unta im. L.N. Tols-togo, 2008. Vyp. 1. S.117–137. (In Russian).

DOI 10.26105/SSPU.2022.76.1.005

УДК 378.147:37.026

ББК 74.480.27

Т.Д. КОСИНЦЕВА,
О.Е. ЯЦЕВИЧ,
В.В. ЮДАШКИНА

**ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ «ПЕРЕВЕРНУТОГО
ОБУЧЕНИЯ»/ «FLIPPED LEARNING»
НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ
ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ**

T.D. KOSINTSEVA,
O.E. YATSEVICH,
V.V. YUDASHKINA

**PRACTICAL USAGE OF «FLIPPED
LEARNING» METHOD IN FOREIGN
LANGUAGE CLASSES AT
A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY**

Данная статья посвящена вопросам организации образовательного процесса в дистанционном формате. Актуальность и новизна материала заключается в методических разработках, применяемых авторами на занятиях по иностранному языку в неязыковых вузах. В исследовании рассматривается модель «перевернутого обучения»/«flipped learning» при работе со студентами на практических занятиях, при организации самостоятельной и индивидуальной работы и проведении контроля. Целью статьи авторы видят обобщение и анализ практического применения метода «flipped learning».

Авторы описывают ступени становления «перевернутого обучения» в историческом ракурсе; причины, акцентуализирующие применение данной методики в условиях ограничения социальных контактов во время распространения пандемии; обобщается опыт практической работы. В заключении делаются выводы о том, что полностью заменять традиционное обучение «перевернутым» целесообразно в том случае, когда аудиторные занятия ограничены по ряду причин.

This article is devoted to the organization of the educational process in a distance format. The relevance and novelty of the article touches the methodological developments used by the authors in foreign language classes at non-linguistic universities. The study examines the model of «flipped classes» (when) working with students in practical classes, organizing individual work and conducting control. The purpose of the article is to generalize and analyze the practical application of the «flipped classes» method in the author's team work.

The authors describe the stages of the formation of «flipped classes» from a historical perspective; the reasons for accentuating the use of this technique in conditions limiting social contacts during the spread of the pandemic. The authors summarize the experience of their practical work. They conclude that it is advisable to replace traditional teaching with the «flipped» one only in the case when classroom classes are limited because of a number of reasons.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: перевёрнутое обучение, коронавирус, дистанционное обучение, технология, интернет-ресурсы, подкаст, пре-подкастинг.

KEY WORDS: flipped learning, coronavirus, distance learning, technology, internet resources, podcast, pro-podcasting.

ВВЕДЕНИЕ. Конец 2019 года был годом перемен и вызовов для всех областей общественной жизни, не обойдя стороной и образование. Распространение коронавирусной инфекции было названо ВОЗ пандемией и, согласно санитарным требованиям, было ре-

комендовано ограничить социальные контакты и перевести обучение из аудиторий в виртуальные классы. Трансформация локаций обучения способствовала скачкообразному продвижению информационно-коммуникативных методов и технологий в высшем образовании, став альтернативным способом аккумуляции и распространения знаний в сложный период развития человечества [4].

Следует отметить, что федеральный проект «Современная цифровая образовательная среда» в Российской Федерации предусматривает создание депозитария, вмещающего разнообразные онлайн-курсы и платформы [5].

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования последнего поколения акцентируют внимание на оптимизации учебного процесса с применением дистанционного обучения, что должно повысить качество образования, способствовать информационной мобильности студентов и развитию их самообразования [4].

Организация работы в условиях пандемии стала отправным толчком для написания статьи, поскольку затрагивает актуальные вопросы внедрения цифровых ресурсов на занятиях по иностранному языку в высшей школе.

Стандарты международного общества содействия технологиям в образовании (International Society for Technology in Education) предъявляют особые требования к процессу обучения. Так, в стандартах, вышедших в 2016 году, говорится:

1. Обучающимся должен быть доступен технический инструментарий и возможность трансформации локаций обучения вне зависимости от места нахождения учебного заведения и самого обучающегося.
2. Понимание специфики обучения в различных условиях не должно противоречить использованию безопасных и законных методов и методик обучения.
3. Критическое мышление при освоении нового знания должно быть основополагающим.
4. Корреляция теоретических знаний с практическими для нахождения новых решений в различных ситуациях [12].

Вышеперечисленные требования возможно имплементировать в рамках так называемого «перевернутого обучения»/англ. «flipped classroom, inverted classroom».

Эта модель обучения внедрялась в Америке в начале 2000-х, и её родоначальниками считаются преподаватели химии Джонатан Бергманн и Аарон Самс [8]. Преподаватели обеспечили своих обучающихся, часто пропускающих занятия, курсом лекций, чтобы они могли легко ликвидировать пробелы в знаниях. Их начинания были положены в основу развития нового образовательного направления. Весной 2007 года педагоги, используя Power Point, создали несколько слайдшоу, сопроводив их голосовой озвучкой и текстовыми заметками. Все это они конвертировали в видеофайл, который распространялся онлайн, студенты имели доступ к материалам в удобное для них время [2].

Методическая разработка показалась перспективной коллегам, преподающим другие дисциплины, и была адаптирована к занятиям по иностранному языку Дж. Грейни [9], Х. Маршалом [10], К. Малдрои [11] и др. Опыт Дж. Бергманна и А. Самса распространился за пределы Америки и был апробирован зарубежными педагогами. Российские педагоги тоже внедрили в свою практику модель «перевернутого обучения». Преподаватель университета дружбы народов Чилингарян К.П. [7] создал коллекцию видеоматериалов по иностранному языку для изучающих право. Квашина О.С. и Ажель Ю.П. обобщили практический опыт, полученный в ходе эксперимента, проведенного в Томском политехническом университете в рамках курса «Профессиональный английский язык для инженеров». Авторы выделили преимущества и недостатки технологии «перевернутый класс», сравнили данную технологию с традиционной моделью организации процесса обучения [3]. Однако эмпирическое обобщение материала использования данной методики фрагментарно.

ЦЕЛЬ СТАТЬИ заключается в обобщении и анализе практического применения метода «flipped learning»/«перевернутое обучение».

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ. Модель «перевернутого обучения» представляет собой смешанное обучение, нацеленное на интеграцию новых информационно— коммуникационных технологий в учебный процесс с целью его оптимизации и повышения мотивации обучающихся. Использование такого вида обучения актуализируется при дистанционном формате, когда особую роль приобретает использование различных аудио— и видеоматериалов. Преподаватель снабжает обучающихся материалом для прослушивания или просмотра для самостоятельного изучения дома, а на оффлайн-занятии проходит обсуждение материала, решаются более сложные задачи практического характера, что определяет сущность понятия «перевернутый класс» (т.е. новое изучается дома самостоятельно, а то, что должно быть задано в качестве домашнего задания — отработка и закрепление пройденных тем, осуществляется непосредственно под руководством педагога).

«Перевернутое обучение» имеет комплексный характер и включает в себя так называемые водкасты (vodcast), подкасты (podcast), пре-водкастинг (pre-vodcasting). Водкаст (vodcast) — это аудиолекция с видеофайлами.

Водкаст предполагает ознакомление с видеоматериалом и включает различные виды работы с аутентичным материалом, выполнение тестовых и креативных заданий.

Подкаст (podcast) представляет собой звуковой файл. Он адресно рассылается участникам образовательного процесса и может быть воспроизведён в режиме онлайн или оффлайн. Подкаст представляет собой синтезированную форму, состоящую из iPod (mp3-плеер, разработанный компанией Apple) и broadcast, т.е. вещание посредством разнообразных средств передачи информации. Изобретение подкастинга приписывают популярному американскому ведущему MTV канала Адаму Карри (2004 год). С того времени многое изменилось, и подкасты могут слушать не только обладатели модных айфонов, но и вообще все те, у кого есть компьютер, планшет, мобильный телефон и плеер.

Пре-водкастинг (pre-vodcasting) являет собой методическую разработку преподавателя, в которой даётся общее представление о теме до начала её изучения в водкасте.

Из трёх составляющих частей «перевернутого обучения» водкаст и пре-водкастинг наиболее удобны в работе, поскольку видеоматериалы являются ключевым источником изучения учебного материала студентами. Видеоролик по длительности не должен превышать 15 минут.

Используя функционал «перевернутого класса», можно из онлайн-локации обучения переходить к аудиторному решению практических и теоретических задач, выполнению эмпирических заданий, закреплению усвоенного материала [6], [1], [2], [3].

Для оценивания пройденного материала преподавателем составляются тестовые задания. Если студент не понял материал, у него есть возможность просмотреть или прослушать материал необходимое количество раз [6],[4]. Очные занятия предполагают решение более сложных заданий, где педагог играет роль тьютора.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ. В данной статье авторы делятся своим опытом применения «перевернутого обучения» на практике. Авторы статьи преподают иностранный язык в Тюменской государственной медицинской академии и в Тюменском индустриальном университете. Вышеназванные учебные заведения используют в качестве образовательной платформы систему Moodle. До перехода на дистанционный формат работы, авторы в своей работе применяли методы «перевернутого обучения» для введения и закрепления грамматического материала, для предоставления студентам дополнительных материалов по изучаемым темам, для проведения тестирования. С введением онлайн-обучения метод «перевернутого класса» становятся ключевым при работе со студентами.

Так, грамматическая тема «Времена английского глагола» рассматривается на первом курсе всех факультетов Тюменской государственной медицинской академии. Студентам даётся доступ к видеоматериалу «Difference between Simple Past, Simple Present and Present Perfect», после ознакомления с материалом студенты должны выполнить упражнения и тестовые задания. Обратная связь с преподавателем осуществляется при использовании электронной образовательной системы университета Moodle. Если у обучающихся возникают вопросы или проблемы при выполнении заданий, то они обсуждаются непосредственно на практическом занятии, которое проводится очно или в формате онлайн.

Содержание подкастов варьируется в зависимости от специализации обучения. Ключевым компонентом «перевернутого обучения» в изучении учебного материала является видео. Оно размещается на образовательной платформе вуза Moodle.

Так, для студентов первого курса лечебного факультета был подготовлен подкастинг по теме «Анатомия». Студенты получили ссылки на видеоматериал «Human Anatomy and Medicine». Видеоматериал сопровождали вопросы на понимание содержания, и в качестве оценочной части предлагалось выполнить тесты.

Студентам первого курса стоматологического факультета был предложен подкастинг темы «Терапевтическая стоматология». Получив представление о предваряющей тематике изучения, обучающиеся познакомились с новыми лексическими единицами, смогли ответить на вопросы, следовавшие после просмотра подкастинга, выполнить несложный тест. На очном занятии студенты предоставили презентацию на вышеозначенную тему.

Обучающимся направления «Маркетинг и реклама» предлагался к просмотру видеofilm, рассказывающий об основных видах рекламы, её особенностях и задачах. После самостоятельного изучения темы необходимо было ответить на вопросы к фильму в виртуальном классе. Следующий этап работы заключался в создании презентации, в которой обучающиеся анализировали основные особенности рекламы и объясняли, почему та или иная реклама им нравится или вызывает раздражение.

На занятиях по дисциплине «Деловой иностранный язык» используем аутентичный Business English Pod, состоящий из бесплатных уроков, подкастов и PDF-транскриптов для изучения лексики разговорного и делового английского языка. Уроки Business English Pod охватывают широкий спектр тем и навыков делового английского, включая деловые встречи, презентации на английском, разговоры по телефону, собеседования на английском, ведение переговоров и многое другое. Цель, преследуемая подкастом, — научить ведению естественного и эффективного диалога.

Аудионавык можно развивать, сначала слушая иноязычную речь фоном, чтобы привыкнуть к интонационным особенностям иностранного языка, а затем подобрать оптимальный уровень воспроизводимой речи, используя функцию замедления речи, которая доступна на ютьюб-каналах. Можно также установить сопровождение подкаста субтитрами на желаемом языке.

Хостинг TED.com, являющийся неким гибридом с развлекательно-образовательным контентом (edutainment— education+entertainment), содержит в себе много интересных тем дискуссионного характера. На занятиях по дисциплине «Деловой иностранный язык» студентам в качестве домашнего задания необходимо выбрать интересующий их ролик и выполнить анализ лингвистических и паралингвистических составляющих выступления по некоторым критериям (качественные характеристики речи, такие как тембр и сила голоса; лексические составляющие; синтаксическое построение фраз; воздействие на аудиторию и обратная связь).

Во время пандемии работа с обучающимися была полностью переведена в онлайн-формат, поэтому ближе познакомиться со студентами помогали творческие домашние задания, такие как запись индивидуальных подкастов. Студенты записывали подкаст, который

затрагивал их самопрезентацию и итоговый подкаст «Ожидание и реальность от занятий иностранным языком». Студенты специальности 38.03.05 «Бизнес информатика» представили свои творческие задания на тему «Managerial coaching». Здесь чётко прослеживается индивидуальный подход каждого обучающегося к ситуации. Все клипы были разными, хотя освещали одну и ту же тему.

Во время карантина для проведения практических занятий и домашней работы авторы также использовали платформу glogster (Рис. 1). Данная платформа может быть скачана на смартфон или стационарный компьютер. Glogster содержит в себе большое количество так называемых glogs — это ежедневно пополняемая библиотека /glogopedia (glog+poster+encyclopedia) готовых картинок. Картинки можно масштабировать и озвучивать, сохранять и делиться ссылками в социальных сетях.



Рис. 1. Образовательная платформа Glogster

На практическом занятии обучающиеся используют дополнительный материал и выполняют итоговое задание, представленное в виде презентации или записанного подкаста.

Таким образом, до начала следующего аудиторного занятия, в качестве домашнего задания студенты изучают материал — в любое удобное время просматривают и прослушивают материалы столько раз, сколько им необходимо для понимания изучаемых разделов. Студентам рекомендуется делать заметки по изучаемой теме, ответить на вопросы, записать подкаст, подготовить презентацию, озвученный постер, выполнить тест. Таким образом, развиваются навыки говорения, аудирования, чтения, отрабатываются лексические и грамматические конструкции, совершенствуются навыки письма.

Будущий выпускник высшего учебного заведения, согласно ФГОС нового поколения, должен уметь решать профессиональные задачи, связанные с использованием современных технических и программных средств; организовать и провести экспериментальные исследования и компьютерное моделирование с применением современных средств и методов (ПК-4), что хорошо вписывается в рамки «перевернутого обучения». Поскольку полностью отказаться от традиционных методов обучения невозможно, продуктивным является сочетание традиционных методов и технологии «перевернутого обучения» студентов.

В процессе обучения происходит смещение акцентов в образовательном процессе: так, традиционное обучение обладает линейностью, не допускает (многократного при необходимости) возвращения к уже пройденному материалу, а технология «перевернутого обучения» позволяет студентам самостоятельно выбирать оптимальный ритм освоения учебного материала. Студенты могут просматривать учебное видео в автономном режиме вне зависимости от сложившейся ситуации. Кроме того, студенты могут организовать видеоконференцию без участия тьютора, обсудить и совместно выполнить задания.

Так, изучение теоретического материала осуществляется обучающими через работу с онлайн-ресурсами (прекастами и подкастами), предоставляемыми преподавателем, а аудиторная работа сконцентрирована на выполнении практических заданий непосредственно под руководством преподавателя.

Использование технологии «перевернутого обучения» в учебном процессе способствует выполнению следующих пунктов в условиях обучения во время пандемии:

1. Создание преподавателем «виртуальной» образовательной среды, наполняемой презентациями, аудио— и видеоматериалами, интерактивными заданиями, доступными вне зависимости от временных и пространственных локаций.
2. Осуществление текущей и итоговой эвалюации полученных студентами компетенций через выбор нескольких форм выполнения итоговой работы.
3. Овладение иностранным языком для возможности коммуникации и получения информации из аутентичных источников.

ВЫВОДЫ. Для «перевернутого обучения» положительным моментом остаётся не только возможность совмещения электронного обучения с аудиторными занятиями, но и доступность образовательных ресурсов; студенты могут изучать учебный материал, используя различные мобильные устройства. Данные методы работы можно применять со студентами любых направлений и разных возрастных групп, что позволяет нам говорить об универсальности данного метода. Ещё одним преимуществом является использование дополнительного аутентичного материала при обучении иностранному языку.

Эвалюация качества самостоятельной работы студентов проста, поскольку на практическом занятии преподаватель видит результаты освоения тем при их предварительном анонсировании посредством предкастинга и подкастинга.

Несмотря на все достоинства метода «перевернутого обучения», необходимо отметить его недостатки. Прежде всего, качественно организовать такое обучение можно только при наличии высокой мотивации обучающихся, которые стремятся получить новые знания, а не только найти в фильме/презентации ответы на вопросы к тесту. Стоит подчеркнуть, что изучение грамматических тем не вызывает у обучающихся особого энтузиазма, и, как правило, на этом этапе происходит стагнация.

По-прежнему остается актуальной проблема технической и методической подготовки педагогов, поскольку имеющаяся материально-техническая база создаёт сложности при переводе видео— и аудиоуроков в цифровой формат. Всё это ведёт к увеличению у преподавателей времени подготовки к занятиям, к загруженности. Также опыт авторов показал, что такая методика предполагает хорошо организованную обратную связь, которая учитывает все тонкости и особенности изучаемой темы.

Данная методика образовательного процесса особо актуальна в период дистанционного обучения, когда важно сохранение мотивации к изучению предмета даже при отсутствии прямого педагогического наставничества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воробьев А.Е., Мурзаева А.К. Основы технологии «перевернутого обучения» в вузах // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. 2018. Вып. 1. С. 18–31.
2. Вульфвич Е.В. Организация самостоятельной работы по иностранному языку на основе модели «перевернутый класс» // Высшее образование в России. 2017. № 4. С. 88–95.
3. Квашина О.С., Ажель Ю.П. Анализ педагогической модели «перевернутый класс» в преподавании английского языка как иностранного в техническом вузе // Alma mater (Вестник высшей школы). 2016. № 6. С. 108–112.
4. Рыбакова М.В. Цифровая образовательная среда как фактор развития иноязычных компетенций // Перспективы науки и образования. 2021. № 1(49). С. 232–248.

5. Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации. URL: <http://nerusedu> (дата обращения 28.09.2021).
6. Сидорова Е.А., Железняк С.П. Современные информационные технологии как средство повышения качества образования в высшей школе // Open Innovation. Сборник статей 9 Международная научно-практическая конференция в 2-х частях, 23июля 2019.г. Пенза: Издательство «Наука и просвещение», 2019. С. 126–129
7. Чилингарян К.П. Использование ИКТ технологий // Профессионально ориентированное обучение иностранному языку и переводу в вузе: Материалы международной конференции 23–25 марта 2010 г. М: Издательство РУДН, 2010. С. 586–588.
8. Bergmann J., Sams A. Flip your classroom: Reach Every Student in Every Classroom Every Day. Eugene, OR: International Society for Technology in Education, 2012. URL: https://www.rcboe.org/cms/lib/GA01903614/Centricity/Domain/15451/Flip_Your_Classroom.pdf (дата обращения 30.10.2021).
9. Graney J. Flipping your EL classroom: A Primer. URL: <http://newsmanager.commpartners.com/tesolc/issues/2013-10-01/3.html> (дата обращения 18.10.2021).
10. Marshall H. Three Reasons to Flip Your Classroom. URL: <http://newsrmanager.commpartners.com/tesolbeisc/issues/2013-08-28/6.html> (дата обращения 12.11.2021).
11. Muldrow K.A. A New Approach to Language Instruction— Flipping the Classroom. URL: https://www.actfl.org/sites/default/files/pdf/TLE_pdf/TLE_Nov13_Aticle.pdf (дата обращения 09.09.2021).
12. Teach Students to communicate Effectively in Innovation Age. School News. URL: <https://www.eschoolnews.com/2016/01/25/teach-students-to-communicate-effectively-in-the-innovation-age/2/> (дата обращения 09.09.2021).

REFERENCES

1. Vorob'ev A. E., Murzaeva A.K. *Osnovy tekhnologii «prevernutogo obucheniya v vuzah* [Technology of flipped learning in universities] //Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta. Obrazovanie. Lichnost'. Obshchestvo. 2018.Vyp.1.S. 18–31. (In Russian).
2. Vul'fovich E.V. *Organizaciya samostoyatel'noj raboty po inostrannomu yazyku na osnove modeli «perevernutyj klass»* [«Flipped classroom» for organization of self students-independent work] // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2017. № 4. S. 88–95. (In Russian).
3. Kvashina O.S., Azhel' Yu.P. *Analiz pedagogicheskoy modeli «perevernutyj klass» v prepodavanii anglijskogo yazyka kak inostrannogo v tekhnicheskom vuze* [Analysis of the pedagogical model «inverted classroom» in teaching English as a foreign language at a technical university] //Alma mater (Vestnik vysshej shkoly). 2016. № 6. S. 108–112. (In Russian).
4. Rybakova M.V. *Cifrovaya obrazovatel'naya sreda kak faktor razvitiya inoyazychnyh kompetencij* [Digital educational environment as a factor in the development of foreign language competencies] // Perspektivy nauki i obrazovaniya. 2021. № 1(49). S. 232–248. (In Russian).
5. *Sovremennaya cifrovaya obrazovatel'naya sreda v Rossijskoj Federacii* [Modern digital educational environment in the Russian Federation]. URL: <http://nerusedu> (data obrashcheniya 28.09.2021). (In Russian).
6. Sidorova E.A., Zheleznyak S.P. *Sovremennye informacionnye tekhnologii kak sredstvo povysheniya kachestva obrazovaniya v vysshej shkole* [Modern information technologies as a means of improving the quality of education in higher education] // Open Innovation. Sbornik statej 9 Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferenciya v 2-h chastyah, 23iyulya 2019.g. Penza: Izdatel'stvo «Nauka i prosveshchenie», 2019. S. 126–129. (In Russian).
7. Chilingaryan K.P. *Ispol'zovanie IKT tekhnologii* [Use of ICT technologies] // Professional'no orientirovanoe obuchenie inostrannomu yazyku i perevodu v vuze: Materialy mezhdunarodnoj konferencii 23–25 marta 2010g. M: Izdatel'stvo RUDN, 2010. S.586–588. (In Russian).
8. Bergmann J., Sams A. *Flip your classroom: Reach Every Student in Every Classroom Every Day*. Eugene, OR: International Society for Technology in Education, 2012. URL: <https://www.rcboe.org/cms/>

- lib/GA01903614/Centricity/Domain/15451/Flip_Your_Classroom.pdf (data obrashcheniya 30.10.2021). (In English).
9. Graney J. *Flipping your EL classroom: A Primer*. URL: <http://newsmanager.commpartners.com/tesolc/issues/2013-10-01/3.html> (data obrashcheniya 18.10.2021). (In English).
 10. Marshall H. *Three Reasons to Flip Your Classroom*. URL: <http://newsrmanager.commpartners.com/tesolbeisc/issues/2013-08-28/6.html> (data obrashcheniya 12.11.2021). (In English).
 11. Muldrow K.A. *A New Approach to Language Instruction— Flipping the Classroom*. URL: https://www.actfl.org/sites/default/files/pdf/TLE_pdf/TLE_Nov13_Aticle.pdf (data obrashcheniya 09.09.2021). (In English).
 12. *Teach Students to communicate Effectively in Innovation Age. School News*. URL: <https://www.eschoolnews.com/2016/01/25/teach-students-to-communicate-effectively-in-the-innovation-age/2/> (data obrashcheniya 09.09.2021). (In English).

DOI 10.26105/SSPU.2022.76.1.006

УДК 378.12

ББК 74.489.42

М.Л. КРИВУТЬ

**КОММУНИКАТИВНАЯ
КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА:
КРИТЕРИАЛЬНО-ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ
ИНСТРУМЕНТАРИЙ**

M.L. KRIVUT'

**COMMUNICATIVE COMPETENCE
OF A TEACHER: CRITERIAL-DIAGNOSTIC
INSTRUMENTATION**

Педагогическая деятельность прямо или косвенно опосредуется коммуникативной. Принятие идей инклюзивного образования не только расширяет количество субъектов образовательного пространства, но и усложняет всю коммуникативную деятельность. Все это требует более высокого уровня сформированности коммуникативной компетентности у современных педагогических работников. Кроме этого, коммуникативная компетентность важна для педагога не только как компонент его профессиональной компетентности, но и как фундамент для формирования других компетентностей. Именно поэтому значима диагностика компетентности у студентов педагогических специальностей. В данной статье предлагается критериально-диагностический инструментарий для определения уровня сформированности коммуникативной компетентности.

Educational activity is directly or indirectly mediated by the communicative one. The adoption of the ideas of inclusive education not only expands the number of subjects of the educational field, but also complicates all communication activities. All this requires a higher level of formation of communicative competence among modern pedagogical workers. In addition, communicative competence is important for a teacher not only as a component of his professional competence, but as a foundation for the formation of other competencies. That is why it is important to diagnose this competence in students of pedagogical specialties. This article proposes criterial-diagnostic tools for determining the level of formation of communicative competence.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: коммуникативная деятельность, коммуникативная компетентность, инклюзивное образование, критериально-диагностический инструментарий, педагогические работники, студенты педагогических специальностей.

KEY WORDS: communicative activity, communicative competence, inclusive education, criterial-diagnostic tools, teaching staff, students of pedagogical specialties.

Введение. С принятием идей инклюзивного образования в Республике Беларусь приобретает значимость проблема готовности педагога к работе в инклюзивной образовательной среде. В соответствии с Концепцией развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь ежегодно происходит увеличение количества групп и классов совместного обучения нормально развивающихся обучающихся и детей с особыми образовательными потребностями, в том числе и с особенностями психофизического развития [6]. При этом ряд исследований показывают недостаточную готовность педагогов к работе в новых образовательных условиях [8, 11, 14].

Возникает потребность в пересмотре содержания основных компетентностей, входящих в состав профессиональной компетентности педагога, работающего в условиях инклюзивного образования. Одной из таких компетентностей, согласно исследованиям В.Ф. Жеребкиной, Н.В. Жизневой, С.Н. Костроминой, В.М. Марухно, Е.К. Овсянниковой, А.А. Реанаи др., является коммуникативная компетентность [3, 4, 7, 9].

Согласно образовательному стандарту ОСВО 1-01 02 01-2013, мы рассматриваем компетентность как выраженную способность применять свои знания и умения. Коммуникативная компетентность педагога инклюзивного образования (далее КК) — это многокомпонентное образование, включающее коммуникативные знания, коммуникативные умения, коммуникативные способности, личностные свойства, где:

- **коммуникативные знания** (далее КЗ) — форма существования и систематизации результатов познавательной деятельности человека, используемые им в коммуникативной деятельности [1,8];
- **коммуникативные умения** (далее КУ) — комплекс осознанных коммуникативных действий, основанных на высокой теоретической и практической подготовленности личности, позволяющий творчески использовать знания для отражения и преобразования действительности [8, 12];
- **коммуникативные способности** (далее КС) — индивидуально-психологические особенности личности, обеспечивающие динамику и эффективность успешности приобретения знаний и формирования навыков, а также выработку на творческой основе умений установления и поддержания взаимодействия на партнерской основе[8];
- **личностные свойства** (далее ЛС) — совокупность всех социально и биологически обусловленных компонентов личности, предопределяющих ее устойчивое поведение в социальной и природной среде [5,8].

Каждый из указанных выше компонентов значим и обуславливает развитие остальных. Однако высокий уровень одного из компонентов не является гарантией развития остальных на таком же уровне. Наличие высокого уровня сформированности коммуникативных знаний при отсутствии умений их применять может привести к коммуникативным барьерам и даже конфликтным ситуациям, способствующим формированию негативного коммуникативного опыта. Многие студенты, выбирая для обучения специальности педагогического профиля, имеют «достаточный», иногда «высокий» уровень сформированности коммуникативных способностей. Однако небольшой коммуникативный опыт и недостаточный уровень сформированности личностных свойств и качеств (в частности, лидерских качеств, эмпатии, дружелюбия, толерантности и др.) также могут способствовать формированию коммуникативных барьеров, не способствуя дальнейшему развитию коммуникативных способностей. Высокий уровень сформированности эмпатии при низком уровне сформированности лидерских качеств и коммуникативных умений может приводить к тому, что педагог будет испытывать существенные трудности не только при организации детского коллектива, но и при объективном оценивании успехов каждого обучающегося.

Поэтому, говоря о коммуникативной компетентности педагога, работающего в условиях инклюзивного образования, необходимо понимать значимость сформированности у него достаточного уровня развития всех четырех компонентов.

ЦЕЛЬ. Говоря о сформированности коммуникативной компетентности будущих педагогов, необходимо выявить у них уровень сформированности каждого из компонентов. Для этого необходимо разработать критериально-диагностический инструментарий, определяющий уровень сформированности каждого компонента и коммуникативной компетентности в целом. При этом необходимо помнить, что разные диагностические методики предлагают авторскую градацию уровней сформированности определенных компонентов. В нашем

исследовании выделяется три уровня сформированности коммуникативной компетентности (базовый, достаточный, высокий), диагностический инструментарий будет адаптироваться с учетом указанных уровней.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ. Опираясь на компоненты коммуникативной компетентности педагога, а также уровни сформированности данной компетентности, был подготовлен критериально-диагностический инструментарий, представленный в Таблице 1.

Таблица 1. **Диагностический инструментарий для определения уровня сформированности коммуникативной компетентности педагога**

Ком- понент КК	Диагностический инструментарий	Уровни сформированности компонентов КК				
КЗ	Авторский тест	Уровни сформированности КЗ				
		Базовый	Достаточный			Высокий
КУ	Тест оценки коммуникативных умений [2]	Уровни сформированности КУ				
		Базовый	Достаточный			Высокий
		уровни в авторском тесте				
		Низкий	Средний	Выше среднего		Высокий
КС	Методика выявления коммуникативных и организаторских склонностей КОС-2 [2]	Уровни сформированности КС				
		Базовый	Достаточный			Высокий
		Коммуникативные склонности (уровни в авторской методике)				
		Низкий	Ниже среднего	Средний	Высокий	Очень высокий
		Организаторские склонности (уровни в авторской методике)				
		Низкий	Ниже среднего	Средний	Высокий	Очень высокий
ЛС	Методика диагностики эмпатии[2]	Уровни сформированности ЛС				
		Базовый	Достаточный			Высокий
		(уровни в авторской методике)				
		Очень низкий	Низкий	Средний	Высокий	Очень высокий
	Диагностика коммуникативной толерантности [13]	(уровни в авторской методике)				
		Базовый	Достаточный			Высокий
	Метод диагностики межличностных отношений (ДМО) [10]	Доброжелательность (уровни в авторской методике)				
		Базовый	Достаточный			Высокий
		Лидерские качества (уровни в авторской методике)				
Базовый		Достаточный			Высокий	

Для оценки уровня сформированности КЗ был разработан авторский тест закрытого типа, включающий 15 вопросов, предполагающих выбор правильного ответа. Оценивание результатов происходило исходя из количества набранных баллов:

0–5 правильных ответов — низкий уровень владения коммуникативными знаниями;

6–11 правильных ответов — достаточный уровень владения коммуникативными знаниями;

12–15 правильных ответов — высокий уровень владения коммуникативными знаниями.

Анализ результатов теста предполагает не только количественную оценку полученных данных, но и качественную, с выявлением наиболее затруднительных вопросов в области коммуникативных знаний.

Для выявления уровня сформированности КУ мы использовали «Тест оценки коммуникативных умений» В.И. Долговой, Е.В. Мельник. Данный тест позволяет выявить умения слушать и понять проблемы собеседника. Методика предлагает респондентам выбрать варианты высказываний, вызывающих у них неудовлетворение, досаду, раздражение при беседе с любым человеком. На основе анализа количества выборов респондентом происходит выявление уровня сформированности КУ (в процентах): «низкий», «средний», «выше среднего», «высокий» [2]. В нашем исследовании мы «низкий» уровень соответствует «базовому» в нашем, а «средний» — «достаточному». Кроме этого, мы объединили уровни «выше среднего» и «высокий» в один — «высокий». Таким образом, получается:

70-100% — базовый уровень;

40-70% — достаточный уровень;

0-40% — высокий уровень.

В исследовании КС мы использовали методику «Коммуникативные и организаторские склонности» В.В. Синявского и В.А. Федорошина (далее — КОС-2). В данной методике авторы понятия склонности и способности рассматривают как синонимичные. КОС-2 — представляет собой опросник, состоящий из 40 вопросов, на каждый из которых следует ответить «да» или «нет». После выполнения задания, подсчитывается количество совпадающих с ключом ответов по каждому разделу методики, затем вычисляются оценочные коэффициенты отдельно для коммуникативных и организаторских способностей по формуле:

$K = 0,05 * C$, где:

K — величина оценочного коэффициента;

C — количество совпадающих с ключом ответов.

Оценочные коэффициенты могут варьироваться от 0 до 1. Для оценки уровня сформированности коммуникативных способностей авторы предлагают соотнести полученный результат с одним из пяти уровней: «низкий», «ниже среднего», «средний», «высокий»; «очень высокий» [2]. Для нашего исследования мы объединили уровни «низкий» и «ниже среднего» в — «базовый», а уровни «высокий» и «очень высокий» в — «высокий». Таким образом, получается следующая система оценивания способностей:

Коммуникативные способности:

Коэффициент 0-0,55 — базовый уровень;

Коэффициент 0,56-0,65 — достаточный уровень;

Коэффициент 0,66-1 — высокий уровень.

Организаторские способности:

Коэффициент 0-0,65 — базовый уровень;

Коэффициент 0,66-0,70 — достаточный уровень;

Коэффициент 0,71-1 — высокий уровень.

В связи с тем, что ЛС — это интересный, но, в тоже время, многогранный компонент коммуникативной компетентности педагога, мы использовали три методики: «Методику диагностики эмпатии» И.М. Юсупова, «Диагностику коммуникативной толерантности» В.В. Бойко и «Метод диагностики межличностных отношений» (ДМО) Л.Н. Собчик.

«Методика диагностики эмпатии» И.М. Юсупова представляет собой опросник, который включает шесть диагностических шкал, выражающих отношение к родителям, животным, старикам, детям, героям художественных произведений, знакомым и незнакомым людям. В опроснике 36 утверждений, с каждым из которых респондент должен согласиться или не согласиться, оперируя следующими вариантами ответов: «не знаю», «никогда или нет», «иногда», «часто», «почти всегда», «всегда или да». Каждому варианту ответа соответствует числовое значение: 0, 1, 2, 3, 4, 5. Подсчет полученных баллов позволяет определить уровень сформированности эмпатии: «очень высокий», «высокий», «средний», «низкий», «очень низкий». Для нашего исследования мы объединили числовые показатели

уровней «очень низкий» и «низкий» — в «базовый», а «выше среднего» и «высокий» — в «высокий». Исходя из этого, получаются следующие числовые показатели уровней:

0–36 баллов — базовый уровень;

37–62 баллов — достаточный уровень;

63–90 баллов — высокий уровень.

Методика «Диагностика коммуникативной толерантности» В.В. Бойко также представляет собой опросник, включающий девять групп суждений, согласие либо несогласие предлагается оценить, исходя из следующих параметров: «совсем неверно», «верно в некоторой степени (несильно)», «верно в значительной степени (значительно)», «верно в высшей степени (очень сильно)». Каждому варианту ответа соответствует числовое значение: 0, 1, 2, 3. Автор методики не предполагает деление по уровням сформированности коммуникативной толерантности [13]. Поэтому, исходя из диапазона возможного количества баллов (от 0 до 135), мы сделали деление по уровням сформированности, опираясь на авторские разъяснения — чем больше баллов набрал респондент, тем менее он терпим:

90–135 баллов — базовый уровень;

45–89 баллов — достаточный уровень;

0–44 — баллов — высокий уровень.

«Метод диагностики межличностных отношений» (ДМО) Л.Н. Собчик представляет собой опросник в виде 128 характеристик, в разделении факторов на 8 разнонаправленных по своей характерологической сущности октантов. Участнику исследования требуется в регистрационной сетке зачеркивать номера, соответствующие тем чертам, которые он у себя находит. После этого с помощью «ключа» подсчитываются баллы и выделяются блоки по 16 номеров, каждый блок формирует один из 8 октантов методики [10].

Исходя из численных показателей каждого октанта, определяется не только психграмма исследуемого, но и вычисляется индекс лидерства (вектор Л): $L = I-V + 0,7(II + VIII-VI + IV)$ и индекс доброжелательности (вектор Д): $D = VII-III + 0,7(VIII + VII-IV + II)$ каждого студента.

Индекс лидерства позволил разработать систему оценки сформированности лидерских качеств у будущих педагогов:

Вектор $L \leq 2,7$ — базовый уровень;

Вектор $L = 2,8-11,2$ — достаточный уровень;

Вектор $L \geq 11,3$ — высокий уровень.

На основе индекса доброжелательности разработана система оценки сформированности качества доброжелательности у будущих педагогов:

Вектор $D \leq 9,5$ — базовый уровень;

Вектор $D = 9,6-17,9$ — достаточный уровень;

Вектор $D \geq 18$ — высокий уровень.

Анализ результатов, полученных при помощи выбранных методик, позволяет сделать вывод о сформированности каждого из компонентов коммуникативной компетентности педагога, что, в свою очередь, позволит выявить дефицитные области в коммуникативной компетентности респондента, что значимо при подготовке студентов педагогических специальностей, а также в диагностике и самодиагностике уже практикующих педагогов.

ВЫВОДЫ. Коммуникативная компетентность педагога — это одна из ведущих профессиональных компетентностей. На ее основе формируются социально-психологическая, информационно-коммуникативная, рефлексивная, управленческая и др. компетентности, необходимые в профессиональной педагогической деятельности. Именно поэтому необходима диагностика сформированности данной компетентности у будущих педагогических работников. Обучение в учреждениях высшего образования — это период, позволяющий приобрести необходимые компетентности, как посредством изучения образовательных

программ, так и самообразования. Однако качественное образование с компенсацией всех пробелов возможно только посредством диагностики. В частности, диагностики коммуникативной компетентности педагога, позволяющей выявить уровни сформированности каждого из компонентов данной компетентности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Большой энциклопедический словарь /Под ред. А.М. Прохорова. М.: Большая Российская энциклопедия, 2000. 1456 с.
2. Долгова В.И., Мельник Е.В. Эмпатия и коммуникативная компетентность. Челябинск: АТОКСО, 2007. 253 с.
3. Жеребкина В.Ф. Формирование педагогической коммуникативной компетентности будущих учителей в процессе обучения в вузе: Дис. ... канд. пед. наук. 13.00.08 Челябинск, 2001. 189 с.
4. Жизнева Н.В. Коммуникативная компетентность педагога как условие эффективного психологического сопровождения развития младших школьников с нарушениями речи: автореф. на соискание ученой степени кандидата психологических наук 19.00.13. Ростов на Дону. 2011. 25с.
5. Коджаспиров А.Ю., Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь М.: Академия, 2003. 176 с.
6. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь// Специальная адукацыя. 2015. № 5. С. 3-10.
7. Костромина С.Н., Реан А.А. Коммуникативная компетентность педагога как фактор успешности его диагностической деятельности // Психологическая наука и образование. 2007 № 3 С. 77-86.
8. Кривуть М.Л. Коммуникативная компетентность педагога инклюзивного образования: структурные компоненты и уровни развития // Вестник БарГУ. 2019. Вып.7. С.45-53
9. Овсянникова Е.К., Марухно В.М. Коммуникативная компетентность преподавателя высшей школы как фактор эффективности учебно-воспитательного процесса // Международный журнал экспериментального образования. 2015. № 4. С. 186-187. URL: <http://expeducation.ru/ru/article/view?id=6919> (дата обращения: 04.03.2020).
10. Собчик Л.Н. Диагностика межличностных отношений :Модифицир. вариант интерперсон. диагностики Т. Лири : метод. руководство -- М. : МКЦ ГУ по труду и социальным вопросам Мосгорисполкома, 1990. 48 с.
11. Соловьева О.А. Готовность педагогов к инклюзивному обучению учащихся с ОПФР в учреждениях профессионального образования // Профессиональное образование. №1(23). 2016. С. 9-14.
12. Тищенко В.А. Коммуникативные умения: к вопросу классификации // КПЖ. 2008. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnye-umeniya-k-voprosu-klassifikatsii> (дата обращения 31.07.2018).
13. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М. : Изд-во Ин-та Психотерапии, 2002. 488с.
14. Хитрюк В.В. Коммуникативный компонент инклюзивной готовности будущих педагогов: сущность, векторы, критерии и показатели сформированности / XIV Международная научно-практическая конференция «Психолого-педагогические проблемы развития личности профессионала в условиях университетского образования» [Сб. ст.] Киттен (Болгария), 2014. С. 484-490
15. Шадриков В.Д. Базовые компетенции педагогической деятельности // Сибирский учитель. Новосибирск, 2007. № 6. С. 5-15.

REFERENCES

1. *Bol'shoj enciklopedicheskij slovar'* [Big Encyclopedic Dictionary] /Pod obshch. red. A.M. Prohorova. M.: Bol'shaya Rossijskaya enciklopediya, 2000. 1456 s. (In Russian).

2. Dolgova V.I., Mel'nik E.V. *Empatijai kommunikativnyakompetentnost'* [Empathy and communicative competence]. Chelyabinsk: ATOKSO, 2007. 253 s. (In Russian).
3. Zherebkina V.F. *Formirovanie pedagogicheskoy kommunikativnoj kompetentnosti budushchih uchitelej v processe obucheniya v vuze* [Formation of pedagogical communicative competence of future teachers in the process of studying at the university]: Dis. ... kand. ped. nauk. 13.00.08 Chelyabinsk, 2001. 189 s. (In Russian).
4. Zhizneva N.V. *Kommunikativnaya kompetentnost' pedagoga kak uslovie effektivnog opsikologicheskogo soprovozhdeniya razvitiya mladshih shkol'nikov s narusheniyami rechi: avtoref. na soiskanie uchenoj stepeni kandidata psikhologicheskikh nauk* [Communicative competence of a teacher as a condition for effective psychological support of the development of younger schoolchildren with speech disorders] 19.00.13. Rostov na Donu. 2011. 25s. (In Russian).
5. Kodzhaspirov A. YU., Kodzhaspirova G.M. *Pedagogicheskij slovar'* [Pedagogical Dictionary] M.: Akademiya, 2003. 176 s. (In Russian).
6. *Koncepciya razvitiya inklyuzivnogo obrazovaniya lic s osobennostyami psichofizicheskogo razvitiya v Respublike Belarus'* [Communicative competence of an inclusive education teacher: structural components and levels of development] // *Specyyal'nay aadukacya*. 2015. № 5. S. 3-10. (In Russian).
7. Kostromina S. N., Rean A. A. *Kommunikativnaya kompetentnost' pedagoga kak faktoru speshnosti ego diagnosticheskoy deyatel'nosti* [The concept of development of inclusive education of persons with special needs of psychophysical development in the Republic of Belarus] // *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2007 № 3 S. 77-86. (In Russian).
8. Krivut' M. L. *Kommunikativnaya kompetentnost' pedagoga inklyuzivnogo obrazovaniya: strukturnye komponenty i urovni razvitiya* [Communicative competence of a teacher as a factor of success of his diagnostic activity] // *Vestnik BarGU*. 2019. Vyp.7. S.45-53 (In Russian).
9. Ovsyannikova E. K., Maruhno V. M. *Kommunikativnaya kompetentnost' prepodavatela vysshej shkoly kak factor effektivnosti uchebno-vospitatel'nogo processa* [Communicative competence of a high school teacher as a factor of the effectiveness of the educational process] // *Mezhdunarodnyj zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya*. 2015. № 4. S. 186-187. URL: <http://expeducation.ru/ru/article/view?id=6919> (data obrashcheniya: 04.03.2020). (In Russian).
10. Sobchik L. N. *Diagnostika mezhluchnostnyh otnoshenij :Modificir. variant interperson. diagnostiki T. Liri* [Diagnostics of interpersonal relations : Modified. interpersonal variant. diagnostics of T. Leary]: metod. rukovodstvo — M. : MKC GU po trudu i social'nym voprosam Mosgorispolkoma, 1990. 48 s. (In Russian).
11. Solov'eva O. A. *Gotovnost' pedagogov k inklyuzivnomu obucheniyuu chashchihsya s OPFR v uchrezhdeniyah professional'nogo obrazovaniya* [Teachers' readiness for inclusive education of students with an OPFR in vocational education institutions] // *Professional'noe obrazovanie*. № 1(23). 2016. S. 9-14. (In Russian).
12. Tishchenko V. A. *Kommunikativnye umeniya: k voprosu klassifikatsii* [Communication skills: on the issue of classification] // *KPZH*. 2008. №2. URL.: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnye-umeniya-k-voprosu-klassifikatsii> (data obrashcheniya 31.07.2018). (In Russian).
13. Fetiskin N. P., Kozlov V. V., Manujlov G. M. *Social'no-psichologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malyhg rupp* [Socio-psychological diagnostics of the development of personality and small groups]. M. :Izd-vo In-ta Psihoterapii, 2002. 488s. (In Russian).
14. Hitryuk V. V. *Kommunikativnyj component inklyuzivnoj gotovnosti budushchih pedagogov: sushchnost', vektory, kriterii i pokazateli sformirovannosti* [The communicative component of inclusive readiness of future teachers: the essence, vectors, criteria and indicators of formation] / *HIV Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferenciya «Psihologo-pedagogicheskie problem razvitiya lichnosti professionala v usloviyah universitetskogo obrazovaniya»* [Sb. st.] Kitten (Bolgariya), 2014. S.484-490
15. Shadrikov V. D. *Bazovye kompetencii pedagogicheskoy deyatel'nosti* [Basic competencies of pedagogical activity] // *Sibirskij uchitel'*. Novosibirsk, 2007. N 6. S. 5-15. (In Russian).

DOI 10.26105/SSPU.2022.76.1.007

УДК 37.013.2

ББК 74.00

А.В. РОЧНЯК,
Д.А. ЧЕРНЫШЕВ**«САМООПРЕДЕЛЕНИЕ»
КАК ПОНЯТИЕ В СОВРЕМЕННОЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ**A.V. ROCHNYAK,
D.A. CHERNUSHEV**«SELF-DETERMINATION»
AS A CONCEPT IN MODERN
PEDAGOGICAL SCIENCE**

Статья посвящена изучению основных подходов к определению понятия «самоопределение» в рамках педагогики. Результатом анализа научных работ по данной проблематике за последние полвека становится вывод о неразрешенности на данный момент проблемы определения понятия в общей дефиниционной структуре педагогической науки. Разнообразие подходов и точек зрения отражает различные аспекты, важные для общего понимания феномена самоопределения. Методологической основой исследования стал сравнительно-сопоставительный анализ научных исследований в рамках изучаемого проблемного поля, использовались также общенаучные методы синтеза и обобщения. Научная новизна статьи заключается в том, что такого рода анализ был проведен впервые.

The article is devoted to the study of the main approaches to the definition of the concept of «self-determination» in the framework of pedagogy. The result of the analysis of scientific works on this issue over the past thirty years is the conclusion that the problem of defining this concept in the general definitional structure of pedagogical science is currently unresolved. The diversity of approaches and points of view reflect various aspects that are important for a common understanding of the phenomenon of self-determination. The methodological basis of the study was a comparative analysis of scientific research within the framework of the studied problem field, general scientific methods of synthesis and generalization were also used. The scientific novelty of the article lies in the fact that this kind of analysis was carried out for the first time.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: самоопределение, ценностно-личностное самоопределение, жизненное самоопределение, культурологический подход к самоопределению, профессиональное самоопределение

KEY WORDS: self-determination, value-personal self-determination, life self-determination, cultural approach to self-determination, professional self-determination

ВВЕДЕНИЕ. Непосредственно в педагогическом аспекте вопрос самоопределения восходит к идеям воспитывающего обучения, разработанным в трудах И. Песталотти и Ф. Дистервега, утверждавших необходимость стимулировать реализацию собственного «Я» учащихся в процессе обучения. В более поздних концепциях, прежде всего, развивающего обучения (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин) идея дидактического управления развитием ребенка получила достаточно сильные психологические основания.

Несмотря глубокие педагогические корни вопроса, самоопределение как самостоятельная научная проблема впервые заявлена в педагогических исследованиях только в конце 1980-х — начале 1990-х гг. в рамках теории свободного воспитания. На сегодняшний день данное понятие является одним из наиболее широко интерпретируемых терминов в педагогике.

ЦЕЛЬ СТАТЬИ — сравнить основные подходы к пониманию термина «самоопределение» в рамках педагогической науки, начиная с середины 1970-х годов по сегодняшний день с частичными отсылками к более ранней истории рассмотрения и использования данного понятия.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ. Методологической основой исследования стал сравнительно-сопоставительный анализ научных исследований в рамках изучаемого проблемного поля. В статье использовались также общенаучные методы синтеза и обобщения.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ. На данный момент термин «самоопределение» используется в педагогике для обозначения процесса взросления человека, ориентации его в мире ценностей, формирования жизненной перспективы, жизненных планов, выбора профессии и социальных ролей, в связи с процессом сознательного определения человеком своего места, назначения, отношения к миру, обществу, где осуществляется переход возможности в действительность. Причем решающее значение в данном процессе естественно принадлежит педагогическому воздействию.

С точки зрения Б.М. Бим-Бада, автора педагогического энциклопедического словаря, самоопределение представляет собой «центральный механизм становления личностной зрелости, состоящий в осознанном выборе человеком своего места в системе социальных отношений» [8, с. 252]. Появление потребности в самоопределении свидетельствует о достижении личностью довольно высокого уровня духовного развития и социальной зрелости, для которого характерно стремление занять собственную, достаточно независимую позицию в структуре информационных, идеологических, профессиональных, эмоциональных и прочих связей с другими людьми.

Многими современными учеными (А.С. Гаязов, А.Е. Голомшток, Н.Н. Захаров, А.Д. Сазонов) самоопределение включается в систему воспитания. На протяжении практически всей истории развития отечественной системы воспитания включение подрастающего поколения во взрослую жизнь рассматривалось как неотъемлемая часть образовательного процесса (воспитательная концепция), на что, в частности, обращает внимание К.Д. Ушинский: «Обучение само по себе, вне воспитания, есть бессмыслица, ничего, кроме вреда не приносящая» [6, с. 274]. Обучая ремеслу, воспитывали, прежде всего, качества, необходимые для успешной профессиональной деятельности, затем учили непосредственно ремеслу.

Приоритет воспитания в образовательном процессе педагогической деятельности в целом — национальная особенность отечественной педагогической системы. Суммируя взгляды российских ученых, общественных деятелей на значение воспитания в самоопределении личности (И.И. Бецкого, Н.В. Татищева, А.Н. Радищева, Н.Г. Чернышевского, Д.И. Писарева, Н.И. Пирогова, К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого и др.), можно сформулировать следующие концептуальные положения:

1. Процесс самоопределения должен иметь длительный по времени (пролонгированный) характер.
2. Готовить к самостоятельной жизни и деятельности должна школа.
3. Основным средством самоопределения является участие в различных видах деятельности. При этом, с одной стороны, выявляются и развиваются склонности, способности и интересы, с другой — осуществляется поиск жизненного пути.
4. Необходимость предварять образование воспитанием, в процессе которого проявляются и развиваются склонности и способности, формируются качества личности.
5. Неприятие для развития самоопределения раннего «специализма».

Следует отметить, что сегодня в таком основополагающем документе, как «Стандарт организации воспитательной деятельности образовательных организаций высшего образования» самоопределение и социализация обучающихся «на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства» [9] рассматриваются как основная цель воспитания. А.В. Мудрик в своем, уже ставшем классическим, учебнике рассматривает педагогическую деятельность в связи

с индивидуально-ориентированным воспитанием, которое направлено на педагогическую поддержку самоопределения учащихся. Ее содержанием являются: самопознание (информация о себе); самоанализ (рефлексия); познание (информация об окружающем); целеполагание; планирование. Средством трансляции культуры, овладевая которым человек не только адаптируется к условиям постоянно меняющегося социума, но и становится способным к адаптивной активности, позволяющей выходить за пределы заданного, развивать собственную субъектность и приумножать потенциал мировой цивилизации, он считал образование, в процессе которого осуществляется самоопределение [7].

Наиболее сензитивным периодом для процесса самоопределения является старший подростковый и юношеский возраст. Ещё Ж.-Ж. Руссо в книге «Эмиль, или О воспитании», оказавшей огромное влияние на педагогику нового времени, подчёркивал резкий перелом, каким сопровождается переход от детства к возмужалости, называя юность эпохой «второго рождения». Однако самоопределение не начинается строго в пубертатный период и не прекращается всю жизнь человека. Самоопределение как способность к совершенствованию себя в выбранной деятельности, переосмыслению собственного «Я», построению самого себя не ограничивается каким-то периодом. Это главная особенность человека, ведь из всех живых существ только он имеет такие возможности, способности и потребность в постнатальном развитии. Нет развития — нет человека с присущими только ему специфическими человеческими свойствами. Одновременно самоопределение как стремление состояться, реализовать себя — это главная задача человека и перед самим собой, и перед обществом.

Педагогическое исследование проблемы самоопределения связано прежде всего с разработкой педагогических условий, обеспечивающих становление тех личностных структур, от которых зависит дальнейшее позитивное личностное самоопределение человека, имеющее ценностно-смысловую природу и лежащее в основе процесса жизненного самоопределения, детерминируя развитие всех других видов самоопределения (социального, профессионального, семейного, религиозного и др.). Итоговым продуктом личностного самоопределения является «Я-концепция», выступающая как динамическая система представлений человека о самом себе. В содержание данной концепции входит как собственно осознание своих физических, интеллектуальных и других качеств, так и самооценка, а также субъективное восприятие влияющих на личность внешних факторов.

Исследование связи обучения и личностного самоопределения проводилось в работах В.П. Бедерхановой, О.С. Газмана, О.В. Лишина, С.Д. Полякова, В.М. Сергеева, Д.И. Фельдштейна, Б.Е. Хаева, Г.А. Цукерман, Е.Н. Шиянова, Г.И. Шукиной, И.О. Якиманской, в которых аргументировано обосновывается мысль о том, что обучение может осуществлять развивающую функцию лишь при наличии у человека определенных смысловых ориентаций, связанных с этой деятельностью. Формирование этих ориентаций предполагает создание особых педагогических условий. В исследованиях Т.П. Аванесовой, Н.Н. Верцинской, Г.В. Даниловой, А.К. Кидалинской, Е.А. Кострюковой, А.И. Кочетова, Н.Н. Лебедевой, Э.Г. Малиночки, Г.Ж. Микеровой, О.Ф. Хараман, И.С. Якиманской предприняты попытки выявления педагогических условий, при которых обучение носит личностно и индивидуально ориентированный характер.

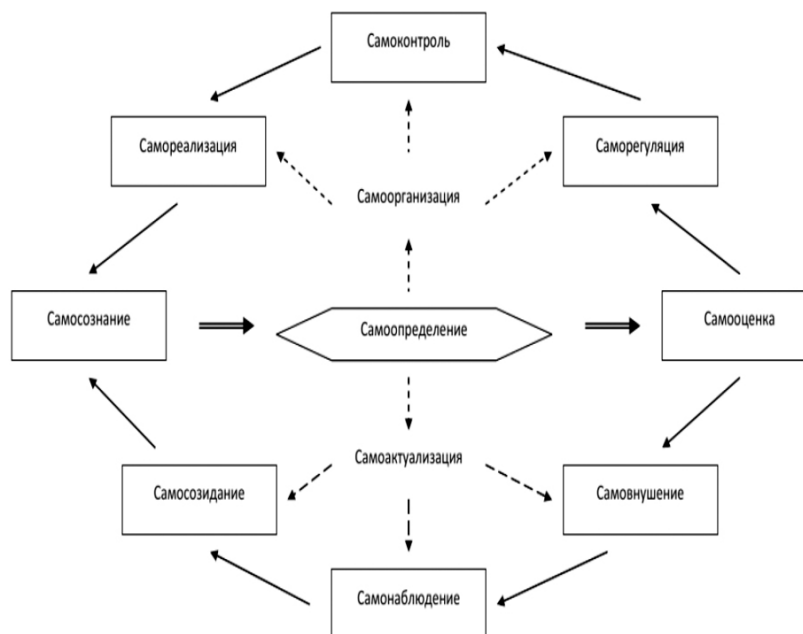
Роль и значение выбора как механизма активной жизненной самоориентации отмечают педагоги В.И. Бакштановский, Н.В. Бочкина, В.И. Братусь, А. Виллонас, В.В. Зайцев, А.В. Кирьякова, Е.В. Кострюкова, Т.А. Носова, А.А. Преснов, А.В. Тищенко. Именно в ситуации выбора многократно закрепленный опыт приобретает устойчивость качества. В выборе задействованы все стороны формирующейся личности: рациональный (когнитивный), эмоциональный (эмотивный), действенный (проективный). Именно поэтому «объектом» образования не может выступать отдельная личность, а лишь образовательный материал (предметы, явления, символы, модели, ситуации, ценности, деятельность, отношения, психологическая атмосфера), т.к. в процессе выбора, его исследования и преобразования происходит самоопределение субъекта образования.

Педагоги внесли значительный вклад в изучение ценностного самоопределения личности, включающее в себя ценностное отношение к миру, которое выражается в осознании, переживании и присвоении общечеловеческих ценностей, ценностей современного мира, ценностей профессии. В частности, Т.К. Ахаян предложила ценностный подход к изучению роли знаний в процессе ценностного самоопределения школьников. Работы Л.В. Андрияновой, Н.Ф. Гейжан, А.В. Козлова развивают идею о роли знаний в формировании ценностных ориентаций как основы самоопределения школьников. Труды В.А. Беликова, З.И. Васильевой, М.Е. Дуранова, Н.А. Евдокимовой, Е.А. Кострюковой, Т.А. Носовой, Г.К. Нургалиевой, В.Д. Повзун, Л.П. Разбегаевой рассматривают ценностные ориентации как основу самоопределения личности школьников.

А.В. Кирьякова анализирует взаимосвязь самоопределения личности и ценностей, трактуя самоопределение как «процесс, в котором индивид осуществляет выбор на основе осознания и соотнесения своих потребностей, возможностей и способностей с общественными запросами, что определяется системой его ценностных ориентаций. Это процесс и результат поиска человеком социального, профессионального, личностного статуса в жизни» [5, с. 255]. В рамках авторской теории ориентации личности в мире ценностей автор раскрывает механизм развития ценностного самоопределения: поиск — оценка — выбор — проекция.

Идейно близкой представляется нам монография А.П. Веховой и А.Н. Кузибецкого [1], в которой жизненное самоопределение рассматривается как поиск и обретение личностно значимых нравственных ценностей, проектирование нравственно оправданной личной жизни. В данном контексте личностно-значимая составляющая жизненного самоопределения представляет собой структуру ценностного сознания человека, которая определяет его способность обретать базовые ценности для жизни, т.е. 1) искать, находить и выбирать их; 2) осваивать и принимать; 3) вырабатывать к ним свое отношение; 4) приобретать адекватные ориентации в мире ценностей и способность к саморегуляции поведения.

Структура самоопределения личности, представленная в виде блок-схемы, рассматривается в тезисах доклада Ф.З. Забихуллина [2, с. 111], отражающих основные положения его диссертационной работы.



Важнейшим принципом культурологического подхода в образовании является «добро как истина» в противовес «истина как добро». Суть данного принципа замечательно выразил В.О. Ключевский: «Науку часто смешивают со знанием. Это грубое недоразумение. Наука есть не только знание, но и сознание, то есть умение пользоваться знанием как следует» [3]. Культурологический подход к самоопределению в педагогике представляют М.С. Каган утверждающий, что «школа — не учреждение системы образования и обучения, а институт культуры, где обучение — не цель, а средство приобщения к культуре» [4, с. 393]; Б.С. Гершунский, справедливо отмечающий, что образование должно быть сфокусировано на трансляции ценностей культуры; Е.В. Бондаревская, обосновавшая культурологическую концепцию личностно-ориентированного образования, в которой образование определяется как процесс становления человека как свободной личности, способной к самоопределению в мире культуры.

Наиболее активно в рамках педагогики проводится изучение профессионального и профессионально-личностного самоопределения, начало которому было положено еще в середине 1970-х годов. В частности, Е.А. Климов, Т.В. Кудрявцев, А.К. Маркова, В.В. Чебышева, П.А. Шавир рассматривают профессиональное самоопределение как существенную сторону общего процесса развития личности. П.П. Соболев считает самоопределение предпосылкой и условием самореализации личности, в том числе в профессиональной сфере. А.Н. Кухарчук, А.Б. Ценципер выдвинули концепцию профессионального самоопределения как обоснованного и сознательного выбора профессии. Н.Ф. Гоноболин, Л.Ф. Губарева, М.И. Дьяченко, А.К. Маркова, М.Л. Кондюрина, Н.В. Кузьмина, Е.В. Кутинова, Н.Д. Никандров, Е.М. Павлютенков, Н.С. Пряжников, С.Н. Чистякова, В.В. Сериков, В.С. Туровский анализируют понятие «готовность» как важнейшую составляющую профессионального самоопределения. Изучение профессиональной направленности как избирательного отношения человека к действительности, влияющего на его профессиональную деятельность, связано с именами С.Я. Батышева, Э.Ф. Зеера, Е.А. Климова, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, В.Е. Радионовой, Е.Э. Смирновой, Н.В. Талызиной. Проблеме педагогической поддержки профессионального самоопределения старшеклассников уделяют внимание О.С. Газман, О.В. Зубакина, Н.В. Крылова, Н.Ф. Родичев, С.Н. Чистякова. Закономерности и принципы профессионального самоопределения и развития рассматриваются Б.П. Ананьевым, Н.Ф. Добрыниным, В.Н. Мясичевым, Ю.Н. Кулюткиным, Г.С. Сухобским, И.А. Колесниковой. Такие ученые-педагоги как М.Я. Басов, Е.А. Климов, Ю.А. Кустов, А.Ф. Лазурский, Е.С. Романова, В.В. Чебышева, Э.С. Чугунова, П.А. Шавир акцентируют внимание на том, что профессиональное самоопределение не сводится к одномоментному выбору профессии, а отражает длительный процесс развития человека как субъекта труда.

Н.С. Пряжников подчёркивает активный характер субъекта профессионального самоопределения, единство личностного и профессионального самоопределения, их неразрывную связь, определяя последнее как самостоятельное и осознанное нахождение смыслов выполняемой работы и всей жизнедеятельности в конкретной культурно-исторической (социально-экономической) ситуации на основе сформировавшихся личностных смыслов. В.А. Бодров рассматривает профессиональное самоопределение как определение человеком себя относительно выработанных обществом критериев профессионализма, то есть оно сводится к ответу на вопрос: «Кто я как человек, личность, профессионал?». Н.Н. Никитина, исследуя проблему культуры профессионально-личностного самоопределения, отмечает тот факт, что самоопределение выступает как динамичное явление, как процесс, как деятельностный акт или система данных актов, как механизм становления личности и соотносится в этом своем значении с такими понятиями, как «выбор», «принятие решения», «поступок».

Огромный вклад в развитие воспитательной концепции профессионального выбора внесли ученые-педагоги советского этапа развития системы образования: П.П. Блонский, А.В. Луначарский, П.Ф. Каптерев, Н.К. Крупская, Н.П. Лепешинский, С.П. Шацкий, а также педагоги-новаторы 20-х годов прошлого века: З.Н. Гинзбург, М.М. Пистрак, С.М. Риверс, В.Н. Сорока-Росинский.

В дальнейшем это А.Ф. Ахматов, Ю.П. Аверичев, П.Р. Аутов, К.Ш. Ахияров, М.Я. Басов, С.Я. Батышев, Л.Р. Ботякова, Ю.К. Васильев, А.С. Гаязов, А.Е. Голомиток, А.И. Данилов, В.И. Журавлев, Г.М. Кочетов, Н.Д. Левитов, А.И. Пискунов, В.А. Поляков, М.А. Прокофьев, А.Д. Сазонов, Н.П. Семькин, В.Д. Симоненко, М.Н. Скаткин, Н.А. Томин, Д.И. Фельдштейн, С.М. Шабалов, А.А. Шибанов, С.Т. Штымов, А.И. Щербаков, С.В. Щукин и др.

Отдельно следует отметить особый практический вклад в реализацию идей о самоопределении личности через воспитание в труде А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинского. Их педагогический опыт явился воплощением теоретических идей по подготовке к социальному самоопределению через физический и умственный труд в коллективе как сложном сообществе, в котором есть идейная, эмоциональная и организационная общность.

ВЫВОДЫ. Имеющееся множество подходов к понятию «самоопределение» говорит о неразрешенности на данный момент проблемы определения понятия в общей дефиниционной структуре педагогической науки. Разнообразие подходов и точек зрения отражает различные аспекты, важные для общего понимания феномена самоопределения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Жизненное самоопределение старшеклассников: педагогические условия развития: Монография / А.П. Вехова, А.Н. Кузинецкий. Волгоград: ВГИПР РО, 2003. 150 с.
2. Забихуллин Ф.З. Проблема самоопределения подростков в условиях нестабильного общества // Самоопределение личности. Новые подходы и технологии: Материалы II Международной научно-практической конференции, посвященной памяти профессора А.Д. Сазонова (24-25 февраля 2005 г.). Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2005. 193 с.
3. Интервью с современником. Ключевский. URL: <https://mamlas.livejournal.com/4703834.html> (дата обращения: 20.02.2022).
4. Каган М.С. Философия культуры. СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1996. 414 с.
5. Кирьякова А.В. Аксиология образования. Ориентация личности в мире ценностей: монография. М.: Дом педагогики, ИПК ГОУ ОГУ, 2009. 31 с.
6. Маленкова Л.И. Теория и методика воспитания. Учебное пособие. М.: Педагогическое общество России, 2002. 480 с.
7. Мудрик А.В. Социальная педагогика: учебник. 8-е изд., испр. и доп. М.: Академия, 2013. 239 с.
8. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. 3-е изд., стер. М.: Большая российская энциклопедия, 2009. 527 с.
9. Стандарт организации воспитательной деятельности образовательных организаций высшего образования, утвержденный на заседании Совета Министерства образования и науки РФ по делам молодежи с участием членов президиума Российского Союза ректоров 4 сентября 2015 г., протокол № ДЛ-34/09пр. URL: <https://efr.rzgm.ru/images/files/9/1335.pdf>, с. 1-2 (дата обращения: 14.12.2021).

REFERENCES

1. *Zhiznennoe samoopredelenie starsheklassnikov: pedagogicheskie usloviya razvitiya* [Life self-determination of high school students: pedagogical conditions of development]: monografiya. / A.P. Vekhova, A.N. Kuzibekij. Volgograd: VGIPK RO, 2003. 150 s. (In Russian).
2. *Zabihullin F.Z. Problema samoopredeleniya podrostkov v usloviyah nestabil'nogo obshchestva* [The problem of self-determination of adolescents in an unstable society] // *Samoopredelenie lichnosti. Novye podhody i tekhnologii: Materialy II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, posvyashchennoj pamyati professora A.D. Sazonova* (24-25 fevralya 2005 g.). Kurgan: Izd-vo Kurganskogo gos. un-ta, 2005. 193 s. (In Russian).
3. *Interv'yu s sovremennikom. Klyuchevskij* [Interview with a contemporary. Klyuchevsky.] URL: <https://mamlas-livejournal-com-4703834-html> (date of application: 20.02.2022). (In Russian).

4. Kagan M.S. *Filosofiya kul'tury* [Philosophy of culture] SPb.: TOO TK «Petropolis», 1996. 414 s. (In Russian).
5. Kir'yakova A.V. *Aksiologiya obrazovaniya. Orientatsiya lichnosti v mire cennostej* [The axiology of education. Orientation of the individual in the world of values]: monografiya. M.: Dom pedagogiki, IPK GOU OGU, 2009. 31 s. (In Russian)
6. Malenkova L.I. *Teoriya i metodika vospitaniya* [Theory and methodology of education]. Uchebnoe posobie. M.: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2002. 480 s. (In Russian).
7. Mudrik A.V. *Social'naya pedagogika* [Social pedagogy]: uchebnik. 8-e izd., ispr. i dop. M.: Akademiya, 2013. 239 s. (In Russian).
8. *Pedagogicheskij enciklopedicheskij slovar'* [Pedagogical Encyclopedic Dictionary] / gl. red. B.M. Bim-Bad. 3-e izd., ster. M.: Bol'shaya Rossijskaya enciklopediya, 2009. 527 s. (In Russian).
9. *Standart organizatsii vospitatel'noj deyatel'nosti obrazovatel'nyh organizatsiy vysshego obrazovaniya, utverzhdyonnyj na zasedanii Soveta Ministerstva obrazovaniya i nauki RF po delam molodyozhi s uchastiem chlenov prezidiuma Rossijskogo Soyuza rektorov 4 sentyabrya 2015 g., protokol № DL-34/09pr.* URL: <https-efr-rzgm.ru-images-files-9-1335-pdf>. S. 1–2 (data obrashcheniya: 14.12.2021). (In Russian).

**SECTION 4. ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ
И ВОСПИТАНИЯ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ,
ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ****SECTION 4. GENERAL ISSUES OF EDUCATION
AND UPBRINGING IN SECONDARY SCHOOL,
PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS**

DOI 10.26105/SSPU.2022.76.1.008

УДК 373.211.24:004.4

ББК 74.104с5

В.В. АБАШИНА,
О.А. БОЛДАРЕВА**МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ОСВОЕНИИ
ИКТ-ТЕХНОЛОГИЙ (НА ПРИМЕРЕ
ЦИФРОВОЙ ЛАБОРАТОРИИ «НАУРАША»)**V.V. ABASHINA,
O.A. BOLDAREVA**METHODOICAL SUPPORT OF PRESCHOOL
TEACHERS IN THE DEVELOPMENT
OF ICT-TECHNOLOGIES
(USING THE EXAMPLE OF THE DIGITAL
LABORATORY «NAURASHA»)**

Статья посвящена проблеме методического сопровождения педагогов при освоении информационно-коммуникационных технологий на примере цифровой лаборатории «Наураша». Следует отметить недостаточную степень разработанности указанной проблемы и при этом её актуальность. Новизна материала заключается в разработке и экспериментальной проверке результативности модели методического сопровождения педагогов дошкольного образования в освоении информационно-коммуникационных технологий на примере программы «Наураша».

Результаты диагностического исследования позволили авторам оценить организацию методического сопровождения педагогов в освоении информационно-коммуникационных технологий и уровень сформированности компетентности педагогов в изучаемом аспекте. На формирующем этапе исследования была разработана модель и организовано методическое сопровождение педагогов в соответствии с разработанной моделью, а на контрольном этапе исследования доказана её результативность.

Авторы приходят к выводу о том, что методическое сопровождение должно быть направлено на формирование информационно-коммуникационной компетентности педагогов в процессе организации их деятельности в информационно-образовательной среде ДОО без отрыва от основной работы.

The article is devoted to the problem of methodological support of teachers in the development of information and communication technologies on the example of the digital laboratory «Naurasha». The insufficient degree of development of this problem and at the same time its relevance should be noted. The novelty of the material consists in the development and

experimental verification of the effectiveness of the model of methodological support for teachers of preschool education in the development of information and communication technologies on the example of the program «Naurasha».

The results of the diagnostic study allowed the authors to evaluate the organization of methodological support of teachers in the development of information and communication technologies and the level of formation of teachers' competence in the studied aspect. At the formative stage of the research a model was developed and methodological support of teachers was organized in accordance with the developed model, and at the control stage of the research its effectiveness was proved.

The authors come to the conclusion that methodological support should be aimed at the formation of information and communication competence of teachers in the process of organizing their activities in the information and educational environment of preschool educational institutions without interrupting their main work.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: методическое сопровождение, информационно — коммуникационная компетентность, цифровая лаборатория «Наураша», информационно — коммуникационные технологии.

KEY WORDS: methodical support, information and communication competence, digital laboratory «Naurasha», information and communication technologies.

ВВЕДЕНИЕ. Использование информационно-коммуникационных технологий (далее ИКТ) в работе педагогов открывает принципиально новые возможности для повышения качества дошкольного образования. Оно, по нашему мнению, является важной задачей общегосударственного значения, о чем сказано в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» [4]. Поэтому овладение педагогами ИКТ регламентировано на высшем законодательном уровне.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (далее ФГОС ДО) определено, что педагоги дошкольного образования должны овладеть соответствующими компетенциями в области использования ИКТ [7]. Стандартом предусмотрена необходимость овладения педагогами ИКТ и соответствующими информационно-коммуникационными компетенциями (далее ИКК), необходимыми для успешного планирования, организации и оценки своей профессионально-педагогической деятельности.

На необходимость формирования у педагогов дошкольного образования навыков, связанных с ИКТ как компонента трудовых действий указано в профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования)» [6]. Среди многообразия современных ИКТ (сенсорные экраны, интерактивные доски, электронные обучающие программы и т.п.), используемых в дошкольном образовании, особо популярной стала детская цифровая программа «Наураша в стране Наурандии» (далее — «Наураша») [2, с. 13; 5, с. 28].

Популярность программы объясняется тем, что она разработана в соответствии с требованиями ФГОС ДО и предназначена для организации экспериментальной деятельности с детьми старшего дошкольного возраста и младшего школьного возраста. «Наураша» является электронной программой, которая устанавливается на стационарный компьютер и требует от педагога ДОО соответствующих знаний и навыков в области ИКТ, чтобы успешно ее применять в работе с детьми дошкольного возраста.

Практика показывает, что многие педагоги не могут самостоятельно овладеть способами использования программы «Наураша» в образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста. Следовательно, существует необходимость поиска и апробации новых подходов к организации методического сопровождения педагогов в освоении ИКТ.

Анализ степени изученности темы показал, что отдельные аспекты проблемы методического сопровождения педагогов дошкольного образования в процессе освоения информационно-коммуникационных технологий, в том числе на примере цифровой лаборатории «Наураша», изложены в исследованиях К.Ю. Белой [1], Л.В. Кочегаровой [3], З.Н. Исаковой [2], О.Б. Поляева [5] и др., однако их явно недостаточно.

ЦЕЛЬ СТАТЬИ — теоретическое обоснование и экспериментальная проверка результативности методического сопровождения педагогов при освоении ИКТ на примере цифровой лаборатории «Наураша».

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ. Опытно-поисковая работа осуществлялась на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детского сада № 22 «Сказка» г. Сургута (далее МБДОУ № 22 «Сказка»). В исследовании приняли участие 50 педагогов, из них: 25 педагогов — ГРУППА «А» (корпус 1 МБДОУ № 22 «Сказка», г. Сургут); 25 педагогов — ГРУППА «Б» (корпус 2 МБДОУ № 22 «Сказка», г. Сургут).

Цель констатирующего этапа заключалась в выявлении исходных показателей по трем направлениям исследования: оценка организации методического сопровождения педагогов по освоению ИКТ-технологий и программы «Наураша»; диагностика сформированности ИКК педагогов по базовым показателям, необходимым для использования ИКТ-технологий в профессиональной деятельности; диагностика сформированности ИКК педагогов в аспекте использования цифровой лаборатории «Наураша».

Оценка организации методического сопровождения педагогов по освоению ИКТ-компетенций и программы «Наураша» осуществлялась с помощью методов наблюдения, беседы и анализа педагогической документации. Диагностика уровней сформированности ИКК педагогов по базовым показателям, необходимым для осуществления профессиональной деятельности, осуществлялась по методике Л.В. Кочегаровой — «Диагностическая карта сформированности информационно-коммуникативной компетентности педагога» [3, с. 12]. Диагностика уровней ИКК педагогов в аспекте использования цифровой лаборатории «Наураша» осуществлялась по методике, разработанной автором данного исследования О.А. Болдаревой — «Карта оценки уровней ИКК педагогов ДОО в области применения «Наураша».

Цель формирующего эксперимента состояла в совершенствовании методического сопровождения педагогов при освоении информационно-коммуникационных технологий на примере цифровой лаборатории «Наураша». Это предполагало разработку модели и содержания методического сопровождения педагогов при освоении ИКТ для повышения их ИКК и организацию методического сопровождения педагогов в соответствии с разработанной моделью.

На контрольном этапе исследования проверялась результативность методического сопровождения педагогов, организованного в соответствии с разработанной моделью, с использованием тех же диагностических методик, что и на этапе констатирующего эксперимента.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ. Анализ состояния организации методического сопровождения педагогов на констатирующем этапе показал, что как в ГРУППЕ «А», так и в ГРУППЕ «Б» методическое сопровождение осуществляется только в индивидуальной форме и носит стихийный характер (если педагоги сами обратятся за помощью). Мониторинг качества организации методического сопровождения педагогов в процессе освоения ИКТ также не проводится. В ДОО не ведется статистика показателей ИКК педагогов, не отслеживается динамика её развития.

Вместе с тем, уровень материально-технического обеспечения компьютерными средствами в обеих группах оказался достаточно высоким. Обе группы оснащены компьютерными средствами и, в частности, цифровой лабораторией «Наураша». «Наураша» полностью укомплектована основными материалами для работы по всем разделам («температура»,

«свет», «звук», «сила», «электричество», «кислотность», «пульс», «магнитное поле»). При этом цифровая лаборатория в каждой группе имеет все необходимые комплектующие (ноутбук, проектор, датчик «Божья коровка», пластиковые контейнеры и стаканы, экспериментальный стол и стойка, набор вспомогательных предметов для измерений, брошюра с методическими рекомендациями по проведению занятий).

Далее был диагностирован исходный уровень ИКК, так как только на основе сформированных общих (базовых) ИКК, необходимых в профессиональной деятельности педагога, возможно формирование навыков работы с цифровыми программами, такими как «Наураша». Результаты исследования по методике Л.В. Кочегаровой представлены в таблице 1.

Таблица 1. Результаты констатирующего исследования ИКК педагогов по методике Л.В. Кочегаровой

Группа	Общее кол-во человек в группе	Уровни ИКК педагогов							
		высокий		средний		низкий		очень низкий	
		чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
ГРУППА «А»	25	4	16%	5	20%	10	40%	6	24%
ГРУППА «Б»	25	3	12%	6	24%	9	36%	7	28%

Высокий уровень ИКК диагностирован у 16% педагогов группы «А» и 12% группы «Б». Педагоги с высоким уровнем в совершенстве владеют умениями и навыками по использованию ИКТ в работе с детьми дошкольного возраста, имеют самостоятельно разработанные электронные средства образовательного назначения и с их помощью умело решают свои профессиональные задачи на практике. Средний уровень ИКК диагностирован у 20% педагогов группы «А» и 24% педагогов группы «Б».

Эти педагоги владеют только основами знаний и умений по использованию ИКТ, внедряют в образовательную деятельность готовые технологии и ресурсы, но сами такие технологии и ресурсы не разрабатывают. Низкий уровень ИКК диагностирован у 40% педагогов группы «А» и 36% респондентов ГРУППЫ «Б».

Для данной группы педагогов характерно владение только фрагментарными умениями по использованию ИКТ, необходимыми в профессиональной деятельности педагога дошкольного образования. Очень низкий уровень ИКК у 24% педагогов ГРУППЫ «А» и 28% педагогов ГРУППЫ «Б». Они владеют ограниченными начальными умениями по использованию ИКТ, необходимыми для выполнения профессиональной деятельности, либо не владеют такими умениями вовсе.

Небольшая разница в уровнях ИКК между участниками ГРУППЫ «А» и ГРУППЫ «Б» свидетельствует о репрезентативности выборки, определенной для проведения дальнейшего исследования (разница в группах по всем показателям не превышала 4%).

Приведём результаты исследования по изучению ИКК педагогов в аспекте использования цифровой лаборатории «Наураша» (таблица 2).

Таблица 2. Результаты констатирующего исследования ИКК педагогов по авторской методике О.А. Болдаревой

Группа	Общее кол-во человек в группе	Уровни ИКК педагогов									
		высокий		средний		низкий		очень низкий		отрицательный	
		чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
ГРУППА «А»	25	2	8%	5	20%	6	24%	6	24%	6	24%
ГРУППА «Б»	25	3	12%	4	16%	5	20%	7	28%	6	24%

Высокий уровень ИКК диагностирован у 8% респондентов группы «А» и у 12% респондентов группы «Б». Эти педагоги мотивированы на использование цифровой лаборатории «Наураша» в работе с детьми дошкольного возраста, демонстрируют желание повышать свой профессиональный уровень в области её использования. Владеют умениями в области использования цифровой лаборатории «Наураша» в работе с дошкольниками, в зависимости от их возраста, индивидуальных характеристик. Педагоги регулярно используют «Наураша» в работе с детьми, умеют объективно оценить достижения детей по результатам использования лаборатории.

Средний уровень ИКК диагностирован у 20% респондентов группы «А», у 16% респондентов группы «Б». Эти педагоги мотивированы на использование цифровой лаборатории «Наураша» в работе с детьми дошкольного возраста. Однако, в отличие от педагогов с высоким уровнем, соглашаются повышать свой профессиональный уровень в области использования «Наураша» только при внешней мотивации. Педагоги со средним уровнем ИКК умеют использовать «Наураша» в обучающих целях, могут объективно оценить достижения детей по результатам использования лаборатории, ведут мониторинг достижений детей. Однако они не в полной мере владеют умениями в использовании цифровой лаборатории в зависимости от возраста и индивидуальных особенностей детей.

Низкий уровень ИКК диагностирован у 24% респондентов группы «А» и у 20% респондентов группы «Б». Эти педагоги слабо мотивированы на использование цифровой лаборатории «Наураша» в работе с детьми дошкольного возраста. Они полагают, что обучение детей традиционными методами ничуть не уступает инновационным. Педагоги соглашаются повышать свой профессиональный уровень в данном направлении, но только если того требует руководство. Владеют фрагментарными умениями по использованию цифровой лаборатории «Наураша», используют лабораторию только как развлекательное средство.

Очень низкий уровень ИКК диагностирован у 24% респондентов группы «А» и у 28% респондентов группы «Б». Хотя эти педагоги внутренне не мотивированы на использование «Наураша», они готовы использовать лабораторию в работе с детьми при внешней мотивации. Используют лабораторию эпизодически и только в развлекательных целях.

Отрицательный уровень ИКК диагностирован у 24% респондентов группы «А» и у 24% респондентов группы «Б». Они не используют «Наурашу» в работе с детьми, отрицают её значимость как обучающего средства.

Следует отметить, что респонденты, у которых был отмечен высокий уровень ИКК по методике Л.В. Кочегаровой, демонстрировали высокий уровень ИКК и в использовании цифровой лаборатории «Наураша», и наоборот, низкий уровень ИКК по базовым параметрам владения ИКТ, как правило, соответствовал низкому уровню освоения «Наураши». Это свидетельствует о том, что низкий уровень ИКК по базовым параметрам владения ИКТ препятствует освоению умений и навыков использования лаборатории «Наураша».

Результаты констатирующей диагностики показали необходимость совершенствования методического сопровождения педагогов при освоении ИКТ для получения педагогами соответствующих умений и навыков и, как следствие, повышения их ИКК.

По результатам констатирующего исследования педагоги ГРУППЫ «А», которая была выбрана в качестве экспериментальной, были разделены на условные группы, в зависимости от их уровня ИКК. Например, методическое сопровождение тех педагогов, которые продемонстрировали низкий уровень ИКК, было направлено на формирование базовых умений и навыков в области ИКТ. Методическое сопровождение тех педагогов, которые продемонстрировали высокий уровень ИКК, было направлено на повышение их ИКК в аспекте использования цифровой лаборатории «Наураша».

Модель методического сопровождения педагогов при освоении ИКТ на примере цифровой лаборатории «Наураша» и её структурные компоненты представлены на рисунке 1.

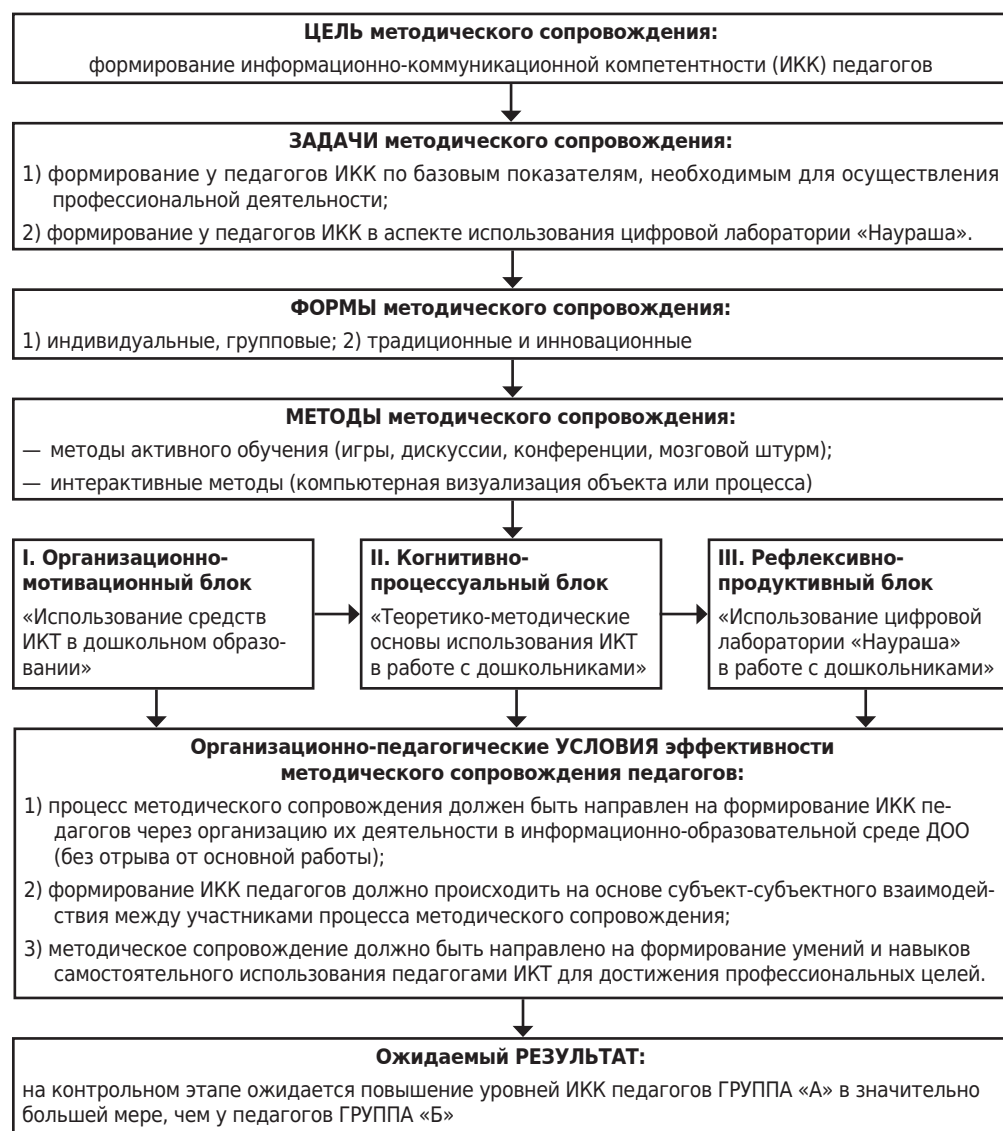


Рис. 1. Модель методического сопровождения педагогов

Цель методического сопровождения педагогов заключалась в развитии их ИКК, включающей в себя развитие у педагогов ИКК по базовым показателям, необходимым для осуществления профессиональной деятельности, а также формирование у педагогов ИКК в аспекте использования цифровой лаборатории «Наураша».

Решение этих задач осуществлялось с учетом основополагающего принципа обучения — «от простого к сложному». Сначала с педагогами, которые в этом нуждались, проводилась работа по формированию ИКК по базовым показателям, необходимым для осуществления профессиональной деятельности (умение пользоваться компьютером, программным обеспечением, составлять электронные таблицы, делать диаграммы, презентации и т.п.). На основе сформированных базовых умений проводилась работа по формированию ИКК в аспекте использования «Наураша».

На формирующем этапе использовались как индивидуальные, так и групповые формы методического сопровождения педагогов. На лекциях педагогам давалась информация об особенностях использования ИКТ в работе с дошкольниками. На практических занятиях с педагогами отрабатывались навыки применения ИКТ для достижения профессиональных задач. Наиболее распространённые индивидуальные формы методического сопровождения — это индивидуальное консультирование по проблемным вопросам, индивидуальная помощь в овладении ИКТ. Для достижения поставленной цели использовались активные и интерактивные методы: игровое моделирование, ролевые и деловые игры, дискуссии, конференции, мозговой штурм, кейс-метод, метод проектов, компьютерная визуализация объекта или процесса, разработка веб-страниц и т.д.

Содержание методического сопровождения педагогов представлено рядом занятий по формированию ИКК педагогов, объединённых в разработанный курс: «Информационно-коммуникационная компетентность педагогов дошкольного образования». Структура курса представлена тремя последовательно реализуемыми блоками: организационно-мотивационным, когнитивно-процессуальным, рефлексивно-продуктивным.

Содержание организационно-мотивационного блока направлено на развитие у педагогов интереса к овладению ИКТ, формирование потребности в ИКК, содействие осознанию личностного смысла и значимости ИКК для профессиональной деятельности, развитие стремления к профессиональному самосовершенствованию по овладению ИКТ.

Педагогам было предложено создание программы профессионального самосовершенствования, направленной на формирование ИКК, которую педагоги по желанию презентовали перед коллегами или показывали экспериментатору индивидуально. Каждый педагог получал поддержку в стремлении к профессиональному росту и развитию готовности к овладению ИКТ.

2. Когнитивно-процессуальный блок был направлен на получение педагогами системных знаний по использованию ИКТ в работе с дошкольниками с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей. С целью формирования ИКК на этом этапе использовались современные программные продукты: операционная система «Windows», текстовый процессор «Microsoft Word», программа для работы с PDF-файлами «Adobe Acrobat Reader», графический редактор «Adobe Photoshop», программа для разработки интерактивных мультимедийных программ «Adobe Flash CS3», язык визуального веб-программирования HTML. В процессе методического сопровождения экспериментатор выступал не только носителем информации, но и консультантом и организатором процесса получения знаний об особенностях использования ИКТ в профессиональной деятельности.

3. Рефлексивно-продуктивный блок предусматривал формирование у педагогов практических умений и навыков использования цифровой лаборатории «Наураша». Данный блок содержит четыре последовательно реализуемые модуля, позволяющие педагогам получить теоретические знания, а также выработать практические умения и навыки использования цифровой лаборатории «Наураша» в работе с детьми дошкольного возраста: нормативно-правовой модуль был направлен на изучение педагогами нормативно-правовой документации, включающей в себя требования по работе с ИКТ; технический модуль предусматривал изучение педагогами технических характеристик цифровой лаборатории «Наураша» и комплектующих к ней (ноутбуки, мультимедийная доска, модули лаборатории); методический модуль включал проведение занятий в форме мастер-класса по модулям цифровой лаборатории «Наураша»; рефлексивный модуль был направлен на получение обратной связи с педагогами.

Среди методов, которые использовались в данном блоке, следует выделить, например, метод учебного моделирования, который заключался в подготовке и проведении занятий для детей 5–7 лет по разным темам, представленным в лаборатории. Это позволило педа-

гогам приобрести умения и навыки применения лаборатории «Наураша» в обучающих целях при работе с детьми дошкольного возраста.

Цель контрольного этапа — проверить эффективность методического сопровождения педагогов в освоении ИКТ и цифровой лаборатории «Наураша». Данные таблицы 3 показывают разницу в уровнях ИКК педагогов экспериментальной и контрольной групп на контрольном этапе эксперимента.

Таблица 3. **Результаты контрольного исследования ИКК педагогов по методике Л.В. Кочегаровой**

Группа	Общее кол-во человек в группе	Уровни ИКК педагогов							
		высокий		средний		низкий		очень низкий	
		чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
Экспериментальная»	25	9	36%	10	40%	6	24%	0	0%
Контрольная	25	3	12%	6	24%	9	36%	7	28%

Результаты диагностики ИКК педагогов по методике Л.В. Кочегаровой, показали, что в экспериментальной группе оказалось на 24% больше педагогов с высоким уровнем и на 16% — со средним уровнем ИКК. При этом, число респондентов с низким уровнем оказалось на 12% меньше, а с очень низким — на 28% меньше, чем в экспериментальной группе. Таким образом, по всем показателям результаты оказались лучше в экспериментальной группе, чем в контрольной.

Уровни ИКК в аспекте использования цифровой лаборатории «Наураша» представлены в таблице 4.

Таблица 4. **Результаты контрольного исследования ИКК педагогов по авторской методике О.А. Болдаревой**

Группа	Общее кол-во человек в группе	Уровни ИКК педагогов									
		высокий		средний		низкий		очень низкий		отрицательный	
		чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
Экспериментальная	25	7	28%	6	24%	6	24%	6	24%	0	0%
Контрольная	25	3	12%	4	16%	5	20%	7	28%	6	24%

В экспериментальной группе количество респондентов с высоким уровнем ИКК стало больше на 16%; со средним уровнем — на 8%; количество педагогов с низким уровнем — уменьшилось на 4%; с очень низким уровнем — на 4%, с отрицательным уровнем — на 24%. Таким образом, результаты контрольной диагностики уровней ИКК оказались заметно лучше у педагогов экспериментальной группы по сравнению с педагогами контрольной группы.

ВЫВОДЫ. Результаты контрольного эксперимента свидетельствуют об эффективности методического сопровождения педагогов, организованного в форме корпоративных курсов без отрыва от основного места работы педагогов дошкольного образования

Отметим, что методическое сопровождение педагогов в процессе освоения цифровой лаборатории «Наураша» направлено на совершенствование научно-теоретической, технологической и методической подготовки педагогов к использованию ИКТ в работе с дошкольниками. Это требует выявления проблем, создающих барьеры в использовании цифровой лаборатории в профессиональной деятельности; развитие мотивации педагогов к её освоению; овладение педагогов теоретико-методическими основами использования ИКТ; формирование практических умений и навыков использования цифровой лаборатории

с учётом возрастных и индивидуальных особенностей детей дошкольного возраста. Важно создать условия, обеспечивающие целенаправленную и эффективную самообразовательную деятельность педагогов в освоении ИКТ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белая К.Ю. Содержание методической работы по подготовке педагогов дошкольного образования к использованию информационно-коммуникационных технологий в работе с детьми дошкольного возраста. М.: Сфера, 2018. 180 с.
2. Исакова З.Н. Организация экспериментальной работы при помощи цифровой лаборатории «Наураша» в группе детей старшего дошкольного возраста: общие организационные правила и соблюдение требований ФГОС ДО. М.: Детство-Пресс, 2015. 50 с.
3. Кочегарова Л.В. Научно-методическое сопровождение развития ИКТ-компетентности педагогов общеобразовательных учреждений: Автореферат дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2010. 25 с.
4. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон № 273-ФЗ от 29.12.2012: с изм. на 26 июля 2019 г. Москва: Кодекс, 2019. 123 с.
5. Поляев О.Б. Наураша в стране Наурандии. Цифровая лаборатория для дошкольников и младших школьников: методическое руководство к программе. — 2-е изд., испр. и доп. М.: Ювента, 2019. 95 с.
6. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)»: утв. приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации № 544н от 18.10.2013 г. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/fcd5ad2f7bcae420af7b0e706a20935cafd7f5ec/ (дата обращения: 20.09.2021)
7. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования / Утвержден Приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155. URL: <http://ro.ranepa.ru/files/docs/dofgos/pr1155.pdf> (дата обращения: 21.09.2021).

REFERENCES

1. Belaya K.YU. *Soderzhanie metodicheskoy raboty po podgotovke pedagogov doshkol'nogo obrazovaniya k ispol'zovaniyu informacionno-kommunikacionnyh tekhnologij v rabote s det'mi doshkol'nogo vozrasta*. [Soderzhanie metodicheskoy raboty po podgotovke pedagogov doshkol'nogo obrazovaniya k ispol'zovaniyu informacionno-kommunikacionnyh tekhnologij v rabote s det'mi doshkol'nogo vozrasta]. M.: Sfera, 2018. 180 s. (In Russian).
2. Isakova Z.N. *Organizaciya eksperimental'noj raboty pri pomoshchi cifrovoj laboratorii «Naurasha» v gruppe detej starshego doshkol'nogo vozrasta: obshchie organizacionnye pravila i soblyudenie trebovanij FGOS DO*. [Organizaciya eksperimental'noj raboty pri pomoshchi cifrovoj laboratorii «Naurasha» v gruppe detej starshego doshkol'nogo vozrasta: obshchie organizacionnye pravila i soblyudenie trebovanij FGOS DO]. M.: Detstvo-Press, 2015. 50 s. (In Russian).
3. Kochegarova L.V. *Nauchno-metodicheskoe soprovozhdenie razvitiya IKT-kompetentnosti pedagogov obshcheobrazovatel'nyh uchrezhdenij* [Nauchno-metodicheskoe soprovozhdenie razvitiya IKT-kompetentnosti pedagogov obshcheobrazovatel'nyh uchrezhdenij]: Avtoreferat dis. ... kand.. ped. Nauk. Moskva, 2010. 25 s. (In Russian).
4. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii: Federal'nyj zakon № 273-FZ ot 29.12.2012: s izm. na 26 iyulya 2019 g.* [Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii: Federal'nyj zakon № 273-FZ ot 29.12.2012: s izm. na 26 iyulya 2019 g.]. Moskva: Kodeks, 2019. 123 s. (In Russian).
5. Polyayev O.B. *Naurasha v strane Naurandii. Cifrovaya laboratoriya dlya doshkol'nikov i mladshih shkol'nikov: metodicheskoe rukovodstvo k programme*. [Naurasha v strane Naurandii. Cifrovaya laboratoriya dlya doshkol'nikov i mladshih shkol'nikov: metodicheskoe rukovodstvo k programme.]. 2-e izd., ispr. i dop. M.: YUventa, 2019. 95 s. (In Russian).

6. *Professional'nyj standart «Pedagog (pedagogicheskaja dejatel'nost' v doskol'nom, nachal'nom obshhem, osnovnom obshhem, srednem obshhem obrazovanii) (vosпитatel', uchitel')»: utv. Prikazom Ministerstva truda i social'noj zashhity Rossijskoj Federacii № 544n ot 18.10.2013 g.* [Professional standard «Teacher (pedagogical activity in preschool, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)»: approved by Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation № . 544n of 18.10.2013]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/fcd5ad2f7bcae420af7b0e706a20935cafd7f5ec/ (data obrashheniya: 20.09.2021). (In Russian).
7. *Federal State Educational Standard of Preschool Education / Approved by Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of October 17, 2013 No. 1155.* [Federal State Educational Standard of Preschool Education / Approved by Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of October 17, 2013 No. 1155.] URL: <http://https://fi ro.ranepa. ru/files/docs/dofgos/pr1155.pdf> (data obrashheniya: 21.09.2021). (In Russian).

DOI 10.26105/SSPU.2022.76.1.009

УДК 378.046.4

ББК 74.489.478

А.А. АРАСЛАНОВА,
А.Т. АСЛАНОВА,
Н.А. БОЙКО,
С.С. ЗАХАРЧЕНКО,
Н.С. КОЖАНОВА,
С.А. ТЕРЕХОВА

**ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОГРАММЫ
КУРСА ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ
ПО ФОРМИРОВАНИЮ И ОЦЕНКЕ
ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ
ОБУЧАЮЩИХСЯ**

A.A. ARASLANOVA,
A.T. ASLANOVA,
N.A. BOYKO,
S.S. ZAKHARCHENKO,
N.S. KOZHANOVA,
S.A. TEREKHOVA

**PROJECTING OF THE PROGRAMME
OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT
COURSE FOR TEACHERS
IN FORMATION AND ASSESSMENT
OF FUNCTIONAL LITERACY
OF THE STUDENTS**

В статье описана необходимость разработки программы повышения квалификации педагогов по формированию и оценке функциональной грамотности обучающихся, обусловленная переосмыслением целевых ориентиров образования, запросом на качество образования. Авторы статьи проводят анализ основных проблем, существующих в учительской среде, связанных с процессами формирования и оценки функциональной грамотности обучающихся на основе результатов проведенного опроса учителей в феврале 2022 года. Представлен учебный план программы, разработанной с учетом выделенных авторами ориентиров и трудностей, существующих в учительской среде, представлено содержательное описание модулей, условий реализации программы.

The article describes the need to develop a professional development program for teachers on the formation and assessment of functional literacy of students, due to the rethinking of educational targets, the demand for the quality of education. The authors of the article analyze the main problems existing in the teaching environment related to the processes of formation and evaluation of functional literacy of students based on the results of a survey of teachers in February 2022. The curriculum of the program developed with an account of the guidelines identified by the authors and the difficulties existing in the teaching environment is presented, a meaningful description of the modules and conditions for the implementation of the program is presented.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: повышение квалификации педагогов, функциональная грамотность, Национальный проект «Образование», формирование и оценка функциональной грамотности, международная оценка образовательных достижений обучающихся PISA

KEY WORDS: professional development course for teachers, functional literacy, National Project «Education», formation and assessment of functional literacy of the students, PISA (Programme for International Student Assessment)

ВВЕДЕНИЕ. На современном этапе развития российского общества происходит переосмысление целевых ориентиров образования. В обществе очевиден запрос на каче-

ство образования. Этот запрос неразрывно связан с проблемами формирования и оценки функциональной грамотности в современной школе.

ЦЕЛЬ СТАТЬИ — анализ основных проблем, существующих в учительской среде, связанных с процессами формирования и оценки функциональной грамотности обучающихся, с целью проектирования актуальной, адресной, практикоориентированной программы курса повышения квалификации для педагогов по данной проблематике.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ. Национальный проект «Образование» (период реализации — с 2019 по 2024 гг.) — один из ключевых национальных проектов в России. В целях осуществления прорывного научно-технического и социально-экономического развития страны планируется обеспечение вхождения России в число пяти крупнейших экономик мира, в том числе обеспечение темпов экономического роста выше мировых. Правительству РФ поручено обеспечить глобальную конкурентоспособность российского образования, вхождение Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования [6].

Одним из ключевых показателей эффективности национального проекта заявлен «средневзвешенный результат Российской Федерации в группе международных исследований» (основной ориентир — международное исследование PISA). Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся PISA (Programme for International Student Assessment) является индикатором качества образования в части формирования функциональной грамотности. PISA «оценивает степень, в которой 15-летние учащиеся, приближающиеся к концу своего обязательного образования, приобрели знания и навыки, необходимые для полноценного участия в жизни современного общества. Исследование не просто устанавливает, могут ли учащиеся воспроизвести знания, оно также проверяет, насколько хорошо учащиеся могут экстраполировать то, что они узнали, и могут ли они применять эти знания в незнакомой обстановке, как в школе, так и за ее пределами» [8]. Очередной цикл исследования PISA запланирован на 2022 г.

Кроме того, в России на основе «Методологии и критериев оценки качества общего образования в общеобразовательных организациях на основе практики международных исследований качества подготовки обучающихся» [5], с 2019 г. по 2024 г., проводится ежегодный мониторинг динамики показателей России в исследовании PISA, в рамках которого предусмотрено однократное участие каждого региона в проведении исследования по модели PISA на представительной выборке данного региона (проект PISA For Schools — «PISA для школ»). В соответствии с утвержденным календарем ХМАО — Югра принимает участие в данном мониторинге в 2022 г.

С сентября 2022 вступают в силу обновленные Федеральные государственные образовательные стандарты начального общего и основного общего образования, которые ставят перед участниками образовательных отношений задачу обеспечения формирования функциональной грамотности обучающихся.

К общесистемным требованиям к реализации образовательной программы ФГОС относит создание условий, обеспечивающих «...возможность формирования функциональной грамотности обучающихся (способности решать учебные задачи и жизненные проблемные ситуации на основе сформированных предметных, метапредметных и универсальных способов деятельности), включающей овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу готовности к успешному взаимодействию с изменяющимся миром и дальнейшему успешному образованию» [10].

В концепции PISA, в основном вопросе, на который отвечает исследование, сформулировано определение функциональной грамотности: «Обладают ли учащиеся 15-летнего возраста, получившие обязательное общее образование, знаниями и умениями, необходимыми им для полноценного функционирования в современном обществе, то есть для

решения широкого диапазона задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений?» [11].

А.А. Леонтьев определял функциональную грамотность следующим образом: «Функционально грамотный человек — это человек, который способен использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений» [7].

Основные составляющие функциональной грамотности (в рамках концепции PISA) представлены следующими компонентами: читательская грамотность — «способность человека понимать, использовать, оценивать, размышлять и взаимодействовать с текстами для достижения своих целей, развития своих знаний и потенциала и участия в жизни общества» [8]; естественнонаучная грамотность — «способность заниматься научными вопросами и идеями науки как мыслящего гражданина. Научно грамотный человек готов участвовать в аргументированных рассуждениях о науке и технологиях, что требует компетенций для научного объяснения явлений, оценки и разработки научных исследований и научной интерпретации данных, и доказательств» [8]; математическая грамотность — «способность человека формулировать, использовать и интерпретировать математику в различных контекстах. Он включает в себя математические рассуждения и использование математических понятий, процедур, фактов и инструментов для описания, объяснения и предсказания явлений» [8]; финансовая грамотность — «это знание и понимание финансовых концепций и рисков, а также навыки, мотивация и уверенность в применении этих знаний и понимания для принятия эффективных решений в различных финансовых ситуациях, для улучшения финансового благополучия людей и общества, а также для обеспечения участия в экономической жизни» [8]. В качестве одного из компонентов выступает и креативное мышление, которое подразумевает «способность учащихся генерировать разнообразные и оригинальные идеи, а также оценивать и улучшать идеи в различных контекстах посредством открытого общения и задач по решению проблем» [9]. Не менее значимым компонентом в структуре функциональной грамотности становятся глобальные компетенции. «Глобально компетентные люди могут изучать местные, глобальные и межкультурные проблемы, понимать и ценить различные точки зрения и мировоззрения, успешно и уважительно взаимодействовать с другими и предпринимать ответственные действия для обеспечения устойчивости и коллективного благополучия» [8].

С целью выявления основных проблем, существующих в учительской среде, связанных с процессами формирования и оценки функциональной грамотности обучающихся, в период с 24.02.2022 по 01.03.2022 коллективом авторов был проведен опрос учителей, в котором приняли участие 278 педагогов образовательных учреждений муниципалитетов ХМАО — Югры. От общего числа респондентов 81% составили педагоги среднего общего образования, 19% — начального общего. Анкета содержала вопросы а) закрытые, с единственным или множественным выбором, позволившие определить авторам статьи основные тенденции и проблемы; б) открытые, в которых респонденты имели возможность самостоятельно сформулировать развернутый ответ по части трудностей, которые испытывают педагоги в формировании и оценке функциональной грамотности, перечень вопросов, необходимых к включению в содержание курса для педагогов.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ. Анализ результатов анкетирования позволил выявить круг основных проблем, существующих в учительской среде округа, по части процессов формирования и оценки функциональной грамотности.

К числу основных, на наш взгляд, относится

- 1) проблема отсутствия четких установок администрации образовательных учреждений по реализации Национального проекта «Образование» и достижения одного

из его ключевых ориентиров — критериального оценивания. По результатам исследования было выявлено, что лишь треть респондентов (31%), отвечая на вопрос анкеты «Ведется ли в Вашем образовательном учреждении работа по формированию и оценке функциональной грамотности», констатируют продолжительную системную работу образовательного учреждения в этом направлении, из них 13% — участвовали в исследованиях по оценке функциональной грамотности. 35% (96 респондентов) выбирают ответ «только начали эту работу». Оставшаяся доля учителей — 34% констатируют факт отсутствия работы образовательного учреждения в этом направлении.

- 2) В этой связи, ключевой становится проблема отсутствия в учительской среде целостного представления не только о системе формирования и оценки, но и о самом понятии «функциональная грамотность». Отвечая на вопрос анкеты «Сталкивались ли Вы в своей профессиональной деятельности с формированием и оценкой функциональной грамотности обучающихся» 11% педагогов фиксируют ответ «не знаю, что такое функциональная грамотность»; 18% имеют представление о самом понятии, но не используют в деятельности. Из оставшихся 71% опрошенных, лишь 81 респондент, что составляет долю 29%, выбирают ответ: «формирую и оцениваю постоянно»; 17% ведут работу по формированию и оценке функциональной грамотности по распоряжению руководства; 36% педагогов отмечают некоторые трудности, встречающиеся в процессе формирования и оценки функциональной грамотности обучающихся, при этом способность их преодолеть, следовательно, решить актуальную на сегодня профессиональную задачу. Отсутствие включенности отдельных учителей в процесс формирования функциональной грамотности обучающихся, безусловно, влияет на мотивацию обучающихся. Так, содержание, которому свойственна значительная оторванность от жизненного опыта и повседневных задач, является одним из значимых факторов, отрицательно влияющих на учебную мотивацию. Учитывая, тот факт, что традиционно содержание материала учебных дисциплин и большинство заданий по предметам характеризуются малой практической значимостью и связью с жизнью, учителя, которые не работают над формированием функциональной грамотности обучающихся и используют такое содержание, значительно снижают мотивацию учеников к освоению предмета. Психологические исследования убедительно свидетельствуют о том, что в процессе формирования функциональной грамотности решающее значение приобретает осознание обучающимися значимости решаемой проблемы для себя лично, что создает новые смыслы деятельности и внутреннюю мотивацию [3]. В этой связи следует отметить важность вопроса мотивации обучающихся, но еще более важным, на наш взгляд, остается вопрос мотивации самих учителей, которые должны осуществлять формирование функциональной грамотности. Кроме того, малая осведомленность и отсутствие у части учителей интереса к задаче формирования и оценки функциональной грамотности, приводит к тому, что в школьной практике отсутствует целостная система решения этой задачи, учителя продолжают работать над формированием общеучебных умений и навыков (технологический компонент), но без опоры на субъектный опыт учащихся, в то время как ФГОС НО и ООО имеют целевые ориентиры — развитие навыка решать жизненные задачи на основе академических знаний, личностное развитие обучающихся и их адаптации в ситуации неопределенности и динамичности изменяющегося мира [1, 2].
- 3) Третьей проблемой становится, несмотря на наличие на рынке достаточного количества образовательных программ повышения квалификации по данной тематике, проблема отсутствия интереса педагогов к теме в целом и осознание ими необходимости прохождения такой курсовой подготовки.

4) Проблема адекватности сформированных у педагогов представлений о функциональной грамотности и компетенций по ее формированию и оценке, что подтверждают данные, полученные в ходе опроса. Анализ реакций респондентов на вопрос анкеты «Где Вы учились формированию и оценке функциональной грамотности», в котором педагоги имели возможность выбора нескольких вариантов, позволил установить следующую картину: 44% (121) осваивают процессы формирования и оценки функциональной грамотности самостоятельно; 36% (101) — перенимают опыт коллег; 28% (79) — учатся на собраниях методических объединений, семинарах, проводимых на базе школы. Возникает вопрос о корректности интерпретации сложных методических вопросов. Маловероятно, что учителя самостоятельно разбираясь в таком сложном процессе, сумели качественно им овладеть, а субъективное восприятие опыта коллег не отрицает возможности наличия трудностей в осмыслении значимости данного процесса, что может значительно влиять на эффективность его реализации.

89 респондентов, что составляет 32% от общего числа опрошенных, проходили курсовую подготовку по рассматриваемой тематике, что, по результатам анализа, проведенного нами рынка конкурентов (смотри выше), не всегда означает качество полученных знаний и факт сформированности профессиональных компетенций, в связи с отсутствием практикоориентированных модулей в большинстве предлагаемых программ в принципе. Они, в основном, направлены на формирование теоретических представлений о понятии «функциональная грамотность».

19% опрошенных (53) — доля тех, кто либо не заинтересован (замотивирован администрацией школы) в данных процессах, либо не испытывает потребности в их освоении.

Полученные результаты анкетирования позволяют рассмотреть и проанализировать запрос учителей на содержание, которое им необходимо для совершенствования компетентности в решении профессиональных задач формирования и оценки функциональной грамотности обучающихся.

Так, проанализировав результаты, полученные в открытом вопросе анкеты, можно отметить несколько важных, на наш взгляд, пунктов. Прежде всего, следует сказать, что все участники анкетирования однозначно отметили крайнюю необходимость разработки для них курса по формированию и оценке функциональной грамотности обучающихся, акцентируя при этом внимание на том, что курс должен быть практико-ориентированным, содержать рабочие инструменты и эффективные способы решения важных профессиональных действий.

Наиболее актуальным для опрошенных педагогов является вопрос мотивации обучающихся в решении предлагаемых в рамках учебных предметов заданий. Работая с недостаточно замотивированными обучающимися, особенно подросткового возраста — это 5–9 классы, педагоги указывают на отсутствие техник стимулирования их учебной мотивации и интереса к решению задач в рамках учебного предмета. Учителей волнует вопрос выстраивания системы работы при формировании функциональной грамотности и конструирования таких упражнений, заданий и кейсов, которые будут повышать интерес обучающихся.

Учителя в большей степени отмечают потребность в способах организации уроков, на которых решаются задачи формирования функциональной грамотности, так как видят значительное отличие таких уроков от привычного для них образовательного процесса. Понимая необходимость выстраивания системы работы в заданном направлении, они, в то же время, затрудняются ее организовать.

Значительная часть респондентов озабочена нехваткой собственных умений самостоятельно разрабатывать задания для каждого урока по своему учебному предмету, для осуществления выхода на индивидуальные траектории обучающихся, с целью достижения качества образования с учетом их индивидуальных возможностей и образовательных потребностей.

Большая часть учителей, участвующих в анкетировании, высказала пожелание обучиться практическому применению в образовательном процессе всех имеющихся у них знаний о функциональной грамотности. Затрудняясь в понимании этапности формирования всех составляющих функциональной грамотности, способах разработки заданий, главным остается вопрос о том, как встраивать задания по функциональной грамотности в предметное содержание в рамках урока и систему оценивания результатов в процессе выполнения учебного плана.

Согласно имеющимся данным, почти треть учителей видит дефицит в обоснованных критериях оценки всех компонентов функциональной грамотности и рекомендует включить данное содержание в программу курса. Большая часть видит необходимость в понимании способов формирования и критериев оценки нового компонента — креативного мышления, который, на их взгляд, еще недостаточно разработан, в большей степени требует осмысления в вопросах его формирования и оценки на уроке.

Кроме того, учителя отмечают необходимость научиться ориентироваться в большом количестве банков заданий, представленных в Интернете, и овладеть алгоритмом целенаправленного и обоснованного выбора из множества альтернатив, тех заданий, которые обеспечат качество формирования и оценки функциональной грамотности в его непосредственной профессиональной деятельности.

На решение обозначенных проблем и направлена представляемая в данной статье программа, ее цель, задачи, структура и содержание.

Анализ данных опроса, направленного на выявление трудностей, возникающих при формировании и оценке функциональной грамотности у педагогов-практиков и определение их ожиданий относительно содержания программы повышения квалификации, позволили сформировать учебный план с учетом выявленных позиций. При определении содержания также был учтен проведенный в рамках данного исследования анализ опыта организаций «конкурентов», предлагающих программы повышения квалификации для учителей по схожей тематике. Нами был выделен ряд критериев оценки существующих на рынке образовательных продуктов, позволивших определить точки спроса, преимущества, недостатки, возможные риски. Мы проанализировали 7 устойчивых сегментных организаций (лиц) по всей России. Безусловно, полученные результаты свидетельствуют о востребованности курса по рассматриваемой нами в статье тематике: они активно популяризируются в социальных сетях, растет динамика запросов — педагоги находятся в постоянном поиске качественных, результативных форматов обучения, содержания. Потенциальная аудитория — педагоги всех уровней образования. Но, следует признать, что проблема «неосознанного» подхода к выбору курса остается актуальной — многие не обращают внимания на содержание, выбирают курс подешевле и покороче по срокам освоения.

В ходе анализа были выявлены ключевые аспекты, которые, по нашему мнению, являются преимуществами. К их числу мы относим: предлагаемый формат (форма) освоения курса (пр.: дистанционный электронный курс с круглосуточным доступом к учебным материалам); достаточный объем видео лекций, интерактивных материалов; доступная цена; персональные предложения в виде скидок, накопительной системы. Преимуществом является и высокий рейтинг образовательной организации, выдача удостоверений установленного образца.

Среди явных недостатков «конкурентов» — отсутствие практико-ориентированных заданий, отсутствие конкретики в содержании и четкого алгоритма формирования и оценки функциональной грамотности, который, по нашему мнению, должен стать основным результатом освоения подобной программы. Очевидна и кадровая проблема: зачастую лекторами являются специалисты другой области, не имеющей ничего общего с педагогической профессией, либо неопытные преподаватели, студенты-магистранты. Минусами являются и отсутствие единого подхода, системы оценивания результатов обучения, полное отсут-

ствие обратной связи, большая наполняемость итоговыми работами в виде тестирования. Предлагаемые на рынке образовательные программы, как правило, не дифференцируют содержание, не дают потенциальному клиенту — педагогу возможности выбора необходимых ему модулей (предметных областей).

Отличительной особенностью разработанной дополнительной профессиональной программы повышения квалификации «Формирование и оценка функциональной грамотности обучающихся» выступает её ориентация на овладение педагогами методическим инструментарием формирования функциональной грамотности обучающихся в разных образовательных областях и овладение педагогами способами диагностики ключевых направлений функциональной грамотности. Особое внимание при этом уделяется проектированию педагогами комплексных заданий разноуровневого характера по критериальному оцениванию функциональной грамотности в различных направлениях: читательской, математической, финансовой, естественнонаучной, глобальных компетенций, креативности и критичности обучающихся.

Учебный план включает в себя четыре модуля, в каждом из которых предусмотрен теоретический материал и практические задания. Освоение модулей сопровождается текущим контролем в форме теста, контрольной работы или практической работы.

Модуль 1 «Изучение теоретико-методологических основ функциональной грамотности» включает в себя знакомство с генезисом развития понятия, глобальными трендами; зарубежным, отечественным и региональным опытом диагностики функциональной грамотности и изучение психолого-педагогических закономерностей формирования функциональной грамотности обучающихся.

При этом значимое внимание уделяется вопросам оценки качества образования в различных странах выпускников основной школы.

Модуль 2 «Математическая и финансовая грамотность» предполагает изучение самых разнообразных вариантов реальных жизненных ситуаций, с которыми сталкиваются обучающиеся: математических категорий (например, пространство, форма, количество и т.п.), финансовой грамотностью (например, денежные операции, управление финансами и пр.). Освоение данного модуля направлено на овладение методическими приемами работы с проблемными вопросами, такими как: Как появились деньги? Что могут деньги? Сколько стоит «своё дело»? Как разумно делать покупки? и т.п. Особое внимание уделяется способам развития умений, составляющих основу математической и финансовой грамотности. Освоение содержания второго модуля предполагает не только анализ содержания знаний, затрагиваемых в «готовых» заданиях, но проектирование заданий по формированию и оценке математической и финансовой грамотности.

Модуль 3 «Естественнонаучная грамотность и читательская грамотность» по структуре и логике освоения повторяет предыдущий модуль. Однако предлагаемые обучающимся реальные жизненные ситуации и соответствующие им задания по формированию и оценке функциональной грамотности связаны с иными предметными областями.

Модуль 4 «Глобальные компетенции, креативность и критичность» направлен на освоение широкого круга профессиональных компетенций педагога, связанных с формированием и оценкой у обучающихся наиболее сложных, но широко востребованных в современном мире умений, например, таких как умение понимать и ценить различные мировоззрения и точки зрения, успешно и уважительно взаимодействовать с другими и принимать меры для коллективного благополучия и устойчивого развития, креативного и критического мышления и пр.. Сложность при изучении модуля 4 заключается в многообразии содержательных областей и предметных знаний. Содержание данного модуля программы предполагает дифференциацию заданий для слушателей по предметным областям, что обеспечивает учет их профессиональных интересов.

Данный подход к определению содержания дополнительной профессиональной программы повышения квалификации «Формирование и оценка функциональной грамотности обучающихся», на наш взгляд, обеспечивает ориентацию на профессиональную позицию слушателей, осваивающих образовательную программу, соответствует образовательным потребностям педагогов-практиков и учитывает реалии современного образовательного пространства.

Реализация курса повышения квалификации «Формирование и оценка функциональной грамотности» предполагает применение разнообразных методик, эквивалентно выбранным условиям и возрастным особенностям обучающихся.

Данный курс представлен 3 пакетами реализации данной программы (см. рис. 1). Слушатель может получить возможность перехода на другой пакет, где открывается больший доступ к его освоению.



Рис. 1. Алгоритм реализации курса повышения квалификации «Формирование и оценка функциональной грамотности»

Для удобства слушателей обучение организовано в смешанном режиме, с индивидуальной поддержкой специалистов по выбранному направлению, что позволяет самостоятельно выбрать удобный график освоения материала.

В процессе освоения данного курса слушатели, помимо базовых знаний, получают конкретные навыки, необходимые для организации образовательной деятельности по данному направлению. Рабочие профессиональные инструменты, алгоритмы представлены достаточной практикоориентированностью содержания, что является хорошим инструментом в решении профессиональных вопросов и проблем учителя.

Особое внимание уделено разбору проблемных вопросов формирования функциональной грамотности через решения кейсов, ситуационных заданий, оптимально сочетая лекционные и практические занятия, четкое видение процедуры оценки функциональной грамотности.

Особое значение при освоении курса приобретает обратная связь со слушателями, которые смогут рассказать о своих проблемах и трудностях, получить совет и консультацию. Также в качестве дополнительной образовательной услуги предусмотрено тьюторское сопровождение.

ВЫВОДЫ. «Решить проблему повышения качества образования (не только в плане результатов исследования PISA) можно, — считает Г.С. Ковалева, к.п.н., руководитель

Центра оценки качества образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», — только при системных комплексных изменениях в учебной деятельности учащихся: перехода от решения типичных стандартных задач к проведению исследований, к поиску смыслов и альтернативных решений; переориентации системы образования на новые результаты, связанные с «навыками 21 века» — функциональной грамотностью учащихся и развитием позитивных установок, мотивации обучения и стратегий поведения учащихся в различных ситуациях, готовности жить в эпоху перемен» [4]. Считаем, что данный курс будет содействовать решению обозначенной проблемы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов А.Г., Шехтер Е.Д., Черноризов А.М. Преадаптация к неопределенности как стратегия навигации развивающихся систем: маршруты эволюции // Вопросы психологии. 2017. № 4. С. 3–26. URL: <https://publications.hse.ru/articles/240628915> (дата обращения: 06.03.2022).
2. Борщевская А. Функциональная грамотность в контексте современного этапа развития образования // Наука и школа. 2021. № 1. С. 205. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/funktsionalnaya-gramotnost-v-kontekste-sovremennogo-etapa-razvitiya-obrazovaniya> (дата обращения: 06.03.2022).
3. Гореев А.М. Психологические аспекты формирования функциональной грамотности: что должен знать учитель? // Наука и школа. 2021. № 3. с. 132–133. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-aspekty-formirovaniya-funktsionalnoy-gramotnosti-cto-dolzhen-znat-uchitel> (дата обращения: 06.03.2022).
4. Ковалева Г.С. Возможные направления совершенствования общего образования для обеспечения инновационного развития страны (по результатам международных исследований качества общего образования) / Материалы к заседанию Президиума РАО 27 июня 2018 г. URL: https://instao.ru/images/1Treshka/News/1806/Президиум_РАО_27_06_2018_Ковалева_1.pdf (дата обращения: 06.03.2022).
5. Методология и критерии оценки качества общего образования в общеобразовательных организациях на основе практики международных исследований качества подготовки обучающихся. Приказ Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки от 6.05.2019 года № 590/219. URL: <https://docs.cntd.ru/document/554691568>. (дата обращения: 06.03.2022).
6. О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 года № 204. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201805070038> (дата обращения: 06.03.2022).
7. Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла / под ред. А.А. Леонтьева. М.: Баласс, 2003. С. 35.
8. ОЭСР (2019 г.), Система оценки и анализа PISA 2018, PISA, Издательство ОЭСР, Париж. URL: <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en> (дата обращения: 06.03.2022).
9. Творческое мышление PISA 2022. URL: <https://www.oecd.org/pisa/innovation/creative-thinking/> (дата обращения: 06.03.2022).
10. Федеральный государственный стандарт начального общего образования. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 286. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028> (дата обращения: 06.03.2022).
11. PISA 2018 Assessment and Analytical Framework. Paris: OECD Publishing, 2019. 308 p.

REFERENCES

1. Asmolov A.G., Shekhter E.D., Chernorizov A.M. *Preadaptatsiya k neopredelennosti kak strategiya navigatsii razvivayushchih sistem: marshruty evolyucii* [Preadaptation to uncertainty as a strategy of navigation of developing systems: routs of evolution] // *Voprosy psikhologii*. 2017. № 4. S. 3–26. URL: <https://publications.hse.ru/articles/240628915> (data obrashcheniya: 06.03.2022). (In Russian).

2. Borshchevskaya A. *Funkcional'naya gramotnost' v kontekste sovremennogo etapa razvitiya obrazovaniya* [Functional literacy in the limelight of contemporary stage of education's development] // Nauka i shkola. 2021. № 1. S. 205. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/funktsionalnaya-gramotnost-v-kontekste-sovremennogo-etapa-razvitiya-obrazovaniya> (data obrashcheniya: 06.03.2022). (In Russian).
3. Goreev A. M. *Psihologicheskie aspekty formirovaniya funkcional'noj gramotnosti: chto dolzhen znat' uchitel'?* [Psychological aspects of functional literacy's formation: what should a teacher know?] // Nauka i shkola. 2021. № 3. S.132–133. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-aspekty-formirovaniya-funktsionalnoy-gramotnosti-chto-dolzhen-znat-uchitel> (data obrashcheniya: 06.03.2022). (In Russian).
4. Kovaleva G. S. *Vozmozhnye napravleniya sovershenstvovaniya obshchego obrazovaniya dlya obespecheniya innovacionnogo razvitiya strany (po rezul'tatam mezhdunarodnyh issledovaniy kachestva obshchego obrazovaniya)* [Possible directions of public education's improvement to supply innovative development of the country (based upon the results of international research of public education's quality)] / Materialy k zasedaniyu Prezidiuma RAO 27 iyunya 2018 g. URL: https://instrao.ru/images/1Treshka/News/1806/Prezidium_RAO_27_06_2018_Kovaleva_1.pdf (data obrashcheniya: 06.03.2022). (In Russian).
5. *Metodologiya i kriterii ocenki kachestva obshchego obrazovaniya v obshcheobrazovatel'nyh organizatsiyah na osnove praktiki mezhdunarodnyh issledovaniy kachestva podgotovki obuchayushchihsya. Prikaz Federal'noj sluzhby po nadzoru v sfere obrazovaniya i nauki ot 6.05.2019 goda N 590/219* [Methodology and criteria of assessment of public education's quality in secondary schools, based upon experience of international research. Order of the Federal Service for Supervision of Education and Science, 05.2019 N 590/219]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/554691568> (data obrashcheniya: 06.03.2022). (In Russian).
6. *O nacional'nyh celyah i strategicheskikh zadachah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2024 goda. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 7 maya 2018 goda № 204* [About the national objectives and strategy goals of Russian Federation's development for the period till 2024. Order of the President of the Russian Federation, May, 7, 2018. № 204]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201805070038> (data obrashcheniya: 06.03.2022). (In Russian).
7. *Obrazovatel'naya sistema «Shkola 2100». Pedagogika zdravogo smysla* [Educational system "School 2100". Redagogs of common sense] / pod red. A.A. Leont'eva. M.: Balass, 2003. S. 35. (In Russian)
8. *OESR (2019 g.), Sistema ocenki i analiza PISA 2018*, [The system of analysis and assessment PISA] PISA, Izdatel'stvo OESR, Parizh. URL: <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>. (data obrashcheniya: 06.03.2022). (In Russian).
9. *Tvorcheskoe myshlenie PISA 2022* [Creative thinking PISA 2022]// <https://www.oecd.org/pisa/innovation/creative-thinking/> (data obrashcheniya: 06.03.2022). (In Russian)
10. *Federal'nyj gosudarstvennyj standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya. Prikaz Minprosveshcheniya Rossii ot 31.05.2021 № 286* [Federal educational standard of primary education. Order of Ministry of education of Russia, 31.05.2021 № 286]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028> (data obrashcheniya: 06.03.2022). (In Russian).
11. *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework. Paris: OECD Publishing, 2019. 308 p.* (in English).

DOI 10.26105/SSPU.2022.76.1.010

УДК 372.879.6

ББК 74.267.5-2

Р.М. ГИМАЗОВ,
Г.А. БУЛАТОВА**ЦЕННОСТНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ
УРОКА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ**R.M. GIMAZOV,
G.A. BULATOVA**VALUE POTENTIAL OF THE PHYSICAL
EDUCATION LESSON**

Важность образования состоит в том, что как система воспитания и обучения личности она формирует у школьников базовые ценности, необходимые для общественно-го развития. Цель — показать, что образовательная область «физическая культура» обладает необходимым ценностным потенциалом по выполнению задач, перечисленных в Стратегии национальной безопасности Российской Федерации. В Сургутском государственном педагогическом университете разработан новый подход к процессу двигательного обучения, который повышает ценностный потенциал уроков физической культуры. Инновационность подхода к процессу обучения двигательным действиям заключается в том, что в нем применена кооперация основных положений учения Н.А. Бернштейна и теории функциональных систем П.К. Анохина. Применение нового функционального подхода к обучению двигательным действиям на уроках физической культуры выводит сам урок на новый уровень, он становится действенным инструментом по формированию у занимающихся ценности занятий физической культурой и спортом и таким образом повышает свой существующий ценностный потенциал. Реализация учителями на уроках физической культуры положений нового подхода в двигательном обучении закрепляет у детей необходимые знания и умения их осознанного применения в различных формах физкультурно-спортивных занятий. Новый подход в двигательном обучении способствует достижению целевых показателей, указанных в Стратегии развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2030 года и позволяет реализовать задачи национальной безопасности России по развитию человеческого потенциала.

The importance of education lies in the fact that as a system of personal education and training, it forms the basic values necessary for social development in schoolchildren. The aim is to show that the educational field «physical culture» has the necessary value potential to fulfill the tasks listed in the National Security Strategy of the Russian Federation. Surgut State Pedagogical University has developed a new approach to the process of motor learning, which increases the value potential of physical education lessons. The innovativeness of the approach to the process of teaching motor actions lies in the fact that it uses the cooperation of the main provisions of the teachings of N.A. Bernstein and the theory of functional systems of P.K. Anokhin. The application of a new functional approach to teaching motor actions in physical education lessons takes the lesson itself to a new level, it becomes an effective tool for the formation of the value of physical education and sports among those involved and thus increases their existing value potential. The implementation by teachers in physical education lessons of the provisions of a new approach in motor training strengthens children's necessary knowledge and skills of their conscious application in various forms of physical education and sports activities. The new approach in motor training contributes to the achievement of the targets specified in the Strategy for the Development of Physical Culture and Sports in the Russian Federation for the period up to 2030 and makes it possible to implement the tasks of the national security of Russia for the development of human potential.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: урок, физическая культура, концепция двигательного обучения, ценность.

KEY WORDS: lesson, physical culture, concept of motor training, value.

ВВЕДЕНИЕ. Конституцией Российской Федерацией закреплены фундаментальные ценности и принципы, формирующие основы российского общества, безопасности страны, дальнейшего развития России в качестве правового социального государства, в котором высшее значение имеют соблюдение и защита прав и свобод человека и гражданина, повышение благосостояния народа, защита достоинства граждан Российской Федерации. Национальные интересы Российской Федерации — объективно значимые потребности личности, общества и государства в безопасности и устойчивом развитии. В настоящее время усиливается сплоченность российского общества, укрепляется гражданское самосознание, растет осознание необходимости защиты традиционных духовно-нравственных ценностей, возрастает социальная активность граждан, их вовлеченность в решение наиболее актуальных задач местного и государственного значения. Достижение целей государственной политики в сфере сбережения народа России и развития человеческого потенциала обеспечивается путем решения следующих задач: ... 7) повышение мотивации граждан к ведению здорового образа жизни, занятию физической культурой и спортом [9].

Важность образования состоит прежде всего в том, что как система воспитания и обучения личности она формирует у школьников базовые ценности необходимые для общественного развития. Качественная реализация функций педагога на уроках по физической культуре закладывает отсроченный результат будущей безопасности России, поэтому делу сохранения физического здоровья подрастающего поколения, его подготовленности защищать интересы своей страны уделяется внимание в этой статье.

ЦЕЛЬ СТАТЬИ — анализ ценностного потенциала «физической культуры» как образовательной области.

МАТЕРИАЛ И МЕТОДЫ. Анализ и сравнение процесса обучения двигательным действиям, рефлексологический и функциональный подход в исследовании.

РЕЗУЛЬТАТЫ И НАУЧНАЯ НОВИЗНА. Обучение двигательным действиям — важнейший раздел в уроке физической культуры. Ценностный потенциал методологического подхода к процессу обучения движениям традиционно включает в себя положения условного рефлекса. Анализ изложения положений этого методологического подхода к процессу обучения движениям, т.е. формирование двигательного навыка как образование условного рефлекса показал, что последовательность обучения действиям лишь частично включает в себя отдельные положения из современных достижений педагогической и психологической наук, яркими представителями которых являются П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина, применительно к сфере физической культуры — М.М. Боген, Ю.К. Гавердовский, И.П. Ратов, А.Д. Новиков, Л.П. Матвеев и многие другие. При этом рефлексологический подход «насыщен» противоречиями: различного рода пояснениями, уточняющими отдельные ее положения; формальным толкованием содержания основных ее понятий, например, навык, умение, техника при отсутствии четких критериев их отличительных признаков (подмена одного другим); ориентацией на внешнюю форму выполнения двигательного действия, а не то, что достигается этим действием.

Как следствие объективно существующих недостатков в методологическом подходе к процессу обучения движениям — принятие ценностей физической культуры и спорта обучающимися составляет всего 43% от общей численности граждан РФ, и этот выявленный факт становится угрозой для реализации целей государственной политики в сфере сбережения народа России и развития человеческого потенциала. Именно поэтому в Стратегии

развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2030 года указывается, что доля граждан, систематически занимающихся физической культурой и спортом (в общей численности граждан, не имеющих противопоказаний и ограничений для занятий физической культурой и спортом), необходимо поднять с 43% до 70% [7].

В Сургутском государственном педагогическом университете разработан новый подход к процессу двигательного обучения, который повышает ценностный потенциал уроков физической культуры. Инновационность подхода к процессу обучения двигательным действиям заключается в том, что в нем применена кооперация основных положений учения Н.А. Бернштейна [2] и теории функциональных систем П.К. Анохина [1]. Выявлено, что системообразующим фактором процесса двигательного обучения является цель двигательного действия, т.е. тот результат, который можно получить, выполняя данное двигательное действие. Предлагаемый функциональный подход согласуется с глубинными механизмами, существующими в управляющей системе, т.е. в нервной системе человека — образование новых навыков, техник достижения целей двигательных действий, двигательной автоматизации решений двигательных задач и формирование новых двигательных умений. Достоинством нашего подхода, по нашему мнению, является тот факт, что «шаги» педагогических воздействий, необходимые для достижения цели двигательных действий тесно связаны с последовательностью решений двигательных задач на уровнях нервной системы, способствует развитию управляемости образуемых движений в двигательном действии, т.е. целостного управления телом со стороны двигательных центров. При реализации этапов обучения происходит последовательное задействование высших отделов головного мозга, тем самым происходит формирование необходимых знаний, умений, навыков, способов физкультурно-спортивной деятельности у занимающихся, что в итоге способствует прочному привитию у них необходимых ценностей для сохранения физического и интеллектуального здоровья.

Основная задача учителей на уроках физической культуры заключается в развитии и воспитании обучающихся, т.е. в предъявлении обучающимся двигательных заданий и их последовательном усложнении для формирования индивидуального способа выполнения двигательного действия, а не в «дрессировке» двигательных навыков по выполнению различного рода «тестов», которые формируются (образуются) на одном из подкорковых уровней нервной системы и не подключают в должной мере высшие двигательные центры в головном мозге.

Организация процесса двигательного обучения в предлагаемом функциональном подходе способствует развитию всех двигательных центров управления движениями от субкортикальных до кортикальных уровней нервной системы. Предлагаемый процесс двигательного обучения включает новый алгоритм решения педагогических задач, свой набор средств и методов обучения на каждом педагогическом этапе, направленных на получение необходимого результата (цели) выполнением двигательного действия в постепенно усложняющихся двигательных ситуациях.

На первом этапе, задача 1 — сформировать у обучаемого адекватный образ цели двигательного действия, соответствующего его возможностям и выбранному способу достижения двигательного результата. Подбор средств и методов обучения направлен на результат обучения первого этапа — сформировать адекватный образ цели формируемого двигательного действия (ориентировочной основы цели действия у обучаемого).

На втором этапе, задача 2 — учить достигать цель двигательного действия по сформированному образу по частям и/или в целом, выполняя двигательное действие. Подбор средств и методов обучения направлен на исполнительскую точность получения пространственно-временных и динамических характеристик двигательного действия под созданный образ цели.

На третьем этапе, задача 3 — учить стабильности демонстрирования обучаемым цели двигательного действия в стандартных условиях его выполнения. Подбор средств и методов

обучения направлен на стабильность достижения цели двигательного действия с заданными биомеханическими характеристиками в стандартных условиях (в повторных и запланированных двигательных ситуациях);

На четвертом этапе, задача 4 — учить временной точности демонстрирования цели двигательного действия в двигательной ситуации. Подбор средств и методов обучения направлен на достижение цели двигательного действия в течение актуального для двигательной ситуации отрезка времени (в новых и незапланированных двигательных ситуациях или во временных рамках какого-либо внешнего управления, например, музыкального сопровождения).

На пятом этапе, задача 5 — учить устойчивости воспроизведения цели двигательного действия у обучаемого в условиях состязательности. Подбор средств и методов обучения направлен на устойчивость достижения цели двигательного действия у обучаемого под влиянием сбивающих внешних факторов и неблагоприятных условий, например, в состязательных условиях игр и различного рода эстафет.

На шестом этапе, задача 6 — учить обучаемого достигать цель двигательного действия индивидуальным способом в вариативных условиях. Подбор средств и методов обучения направлен на достижение цели двигательного действия индивидуальным способом в вариативных условиях, например, в учебных и официальных соревнованиях и мероприятиях.

Педагогические задачи представлены в строгом порядке этапности двигательного обучения в соответствии с последовательностью решений двигательных задач на всех уровнях нервной системы — от подкорковых структур до лобных полей. Для каждого этапа двигательного обучения разработаны новые критерии достижения цели двигательного действия, что позволяет контролируемо управлять процессом формирования необходимых для личности ценностей, например, достижение спортивного результата.

Апробация нового подхода в двигательном обучении занимающихся физической культурой была успешно проведена, выявлен высокий ценностный потенциал решений педагогических задач для повышения эффективности процесса обучения. Например, реализация нового подхода к обучению бегу и прыжкам в экспериментальной группе дошкольников обеспечили необходимое положение тела и угла наклона (T , Студент для парных данных = 8,207, $p=1,573E-6$ при сравнении показателей до и после эксперимента), угла бедра во момент постановки ноги (статистика Фишера=2,662, $p=0,005395$), длительности опорной фазы (обнаруживается статистически значимый сдвиг (положение) медиан по критерию Вилкоксона=435, $Z=4,703$, $p=1,3E-6$); увеличения угла наклона туловища в начальной фазе отталкивания в прыжке в длину с места (различие T , Студент для парных данных=3,902, $p=0,0007908$), угла сгибания ног в коленях в начальной фазе отталкивания (T , Студент для парных данных=2,044, $p=0,04746$), длительности фазы отталкивания (для парных данных критерий Вилкоксона=99, $Z=-2,746$, $p=0,003025$), которые привели к приросту результатов в контрольных тестах со статистическим значимым отличием от показателей в контрольной группе ($p < 0,05$) [6]. Работа выполнена в рамках магистерской диссертации Рембезы А.В. в 2019 году (научный руководитель к.п.н., доцент Гимазов Р.М.).

Во время педагогического эксперимента в рамках выпускной квалификационной работы В.В. Кокаева по теме «Методические особенности обучения плаванию детей младшего школьного возраста на уроках физической культуры на основе учёта изменений мышечного тонуса» (научный руководитель к.п.н., доцент Гимазов Р.М.) выявлена эффективность обучения детей плаванию: результаты контрольного упражнения «торпеда» в сентябре составляли 3,9+1,1 м, а в мае — 8,7+1,4 м (отличие по критериям Вилкоксона и Ван дер Вардена с уровнем значимости $p=0,001$); результаты контрольного упражнения «звёздочка» в сентябре составляли 5,2+1,6 сек, а в мае — 9,5+1,5 сек ($p=0,001$); результаты контрольного упражнения «стрелочка на груди» в сентябре составляли 4+1,15 м, а в мае —

5,4+0,6 м ($p=0,018$); результаты контрольного упражнения «поплавок» в сентябре составили 5,4+2,3 сек, а в мае — 12,4+1,8 сек ($p=0,001$). Выявленный положительный эффект обучения школьников плаванию позволил разработать и успешно реализовать новую методику обучения плаванию детей дошкольного возраста на основе учета изменений мышечного тонуса, которая была выполнена в рамках магистерской диссертации Сафиуллиной А.В. в 2020 году (научный руководитель к.п.н., доцент Гимазов Р.М.) [8].

Применение нового подхода в двигательном обучении юных баскетболистов позволило повысить точность бросков мяча в корзину на 18,4% и довести данный показатель до 82% в экспериментальной группе [4]. Исследование было проведено в рамках магистерской диссертации Жигулина М.Л. в 2019 году (научный руководитель к.п.н., доцент Гимазов Р.М.).

Новый подход к обучению школьников 11–12-летнего возраста на уроках физической культуры позволил сформировать у них необходимую, согласно возрасту и квалификации, образцовую технику за минимальное время — всего за 12 урочных занятий, что отразилось в объективном изменении угловых характеристик бегового шага ($p \leq 0,023$) и улучшении результата бега на 30 м ($p < 0,05$). Контрольная группа школьников, которая продолжала обучаться по традиционной методике, не продемонстрировала значимых изменений [3]. Исследование было проведено в рамках выпускной квалификационной работы Воронцова С.С. в 2016 году (научный руководитель к.п.н., доцент Гимазов Р.М.).

Реализация нового подхода не приводит к «натаскиванию» на выполнение двигательных действий, а способствует двигательному развитию обучающихся [5].

ВЫВОДЫ. Применение нового функционального подхода к обучению двигательным действиям на уроках физической культуры выводит сам урок на новый уровень, таким образом повышая его существующий ценностный потенциал. Реализация учителями на уроках физической культуры положений нового подхода в двигательном обучении закрепляет у детей необходимые знания и умения их осознанного применения в различных формах физкультурно-спортивных занятий. Новый подход в двигательном обучении способствует достижению целевых показателей, указанных в Стратегии развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2030 года, и позволяет реализовать задачи национальной безопасности России по развитию человеческого потенциала.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Анохин П.К. Теория функциональной системы // Успехи физиологических наук. М., 1970, Т. 1, вып. 1. С. 19–54.
2. Бернштейн Н.А. О построении движений. М.: Медгиз, 1947. 254 с.
3. Гимазов Р.М., Булатова Г.А. Формирование образцовой техники бега на 30 метров у школьников 12-летнего возраста // Человек. Спорт. Медицина. 2020. Т. 20, № 2. С. 108–115.
4. Гимазов Р.М., Булатова Г.А., Степанова Г.А., Жигулин М.Л. Совершенствование бросков мяча в корзину у баскетболистов группы начального обучения на основе учета последовательности решения двигательных задач нервной системой // Человек. Спорт. Медицина. 2019. Т. 19, № 51. С. 143–147.
5. Гимазов Р.М., Дженанян С.Х. Методика обучения и совершенствования бильярдной спортивной техники у обучающихся с учетом последовательности решений двигательных задач в нервной системе // Человек. Спорт. Медицина. 2020. Т. 21, № 3. С. 79–87.
6. Гимазов Р.М., Рембеза А.В., Булатова Г.А. Реализация алгоритма решения педагогических задач при формировании двигательных действий «бег» и «прыжок в длину с места» в процессе обучения дошкольников 6–7-летнего возраста // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. 2019. № 14(4). С. 67–79.
7. Распоряжение Правительства РФ от 24.11.2020 № 3081-р «Об утверждении Стратегии развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2030 года». URL <http://www.consultant.ru/law/hotdocs/66040.html/> (дата обращения: 20.11.2021).

8. Сафиуллина А.В., Гимазов Р.М. Методика обучения плаванию детей дошкольного возраста на основе учета изменений мышечного тонуса / Здоровый образ жизни и охрана здоровья: материалы III Всерос. науч.-практ. конф. с международным участием, Сургут, 3 апреля 2020 года // Бюджетн. учреждение высш. образования ХМАО — Югры «Сургут. гос. пед. ун-т»; ред. сост. А.Э. Щербакова / под общ. ред. М.А. Поповой. Сургут: Сургут: РИО БУ «Сургутский государственный педагогический университет», 2020. С. 83.
9. Указ Президента Российской Федерации от 02.07.2021 № 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации».

REFERENCES:

1. Anokhin P.K. *Teoriya funkcional'noj sistemy* [Functional System Theory] // Journal of Advances in Physiological Sciences, 1970. Vol.1. S. 19-54. (In Russian)
2. Bernstein N.A. *O postroenii dvizhenij* [On Building Movements]. M.: Medgis Press, 1947. 254 s.
3. Gimazov R.M., Bulatova G.A. *Formirovanie obrazcovoy tekhniki bega na 30 metrov u shkol'nikov 12-letnego vozrasta* [Formation of exemplary technique of running for 30 meters in schoolchildren of 12-year-olds] // Journal of Man. Sport. Medicine. 2020 Vol. 20, No 2. S.108-115. (In Russian).
4. Gimazov R.M., Bulatova G.A., Stepanova G.A., Jigulin M.L. *Sovershenstvovanie broskov myacha v korzinu u basketbolistov gruppy nachal'nogo obucheniya na osnove ucheta posledovatel'nosti resheniya dvigatel'nyh zadach nervnoj sistemoj* [Improvement of the ball throws into the basket for basketball players of the primary training group on the basis of the sequence of solving motor problems by the nervous system] // Journal of Man. Sport. Medicine, 2019. Vol. 19, No 51. S. 143-147. (In Russian).
5. Gimazov R.M., Jenanyan S.H. *Metodika obucheniya i sovershenstvovaniya bil'yardnoj sportivnoj tekhniki u obuchayushchihhsya s uchedom posledovatel'nosti reshenij dvigatel'nyh zadach v nervnoj sisteme* [Method of training and improving billiard sports equipment in students taking into account the sequence of decisions of motor problems in the nervous system] // Journal of Man. Sport. Medicine, 2020. Vol. 21, No 3. S. 79-87. (In Russian).
6. Gimazov R.M., Rembez A.V., Bulatova G.A. *Realizaciya algoritma resheniya pedagogicheskikh zadach pri formirovanii dvigatel'nyh deystvij «beg» i «pryzhok v dlinu s mesta» v processe obucheniya doshkol'nikov 6-7-letnego vozrasta* [Implementation of the algorithm for solving pedagogical problems in the formation of motor actions «running» and «long jump from the place» in the process of training preschoolers 6-7 years of age] // Journal of Educational-psychological and life-biological problems of physical culture and sports. 2019.Vol.14(4). S. 67-99. (In Russian).
7. *Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 24.11.2020 № 3081-r «Ob utverzhdenii Strategii razvitiya fizicheskoy kul'tury i sporta v Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda»* [Order of the Government of the Russian Federation of 24.11.2020 No. 3081-r «Ob utverzhdenii Strategii razvitiya fizicheskoy kul'tury i sporta v Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda»]. URL:<http://www.consultant.ru/law/hotdocs/66040.html/> (date of appeal: 20.11.2021). (In Russian).
8. Safiullina A.V., Gimazov R.M. *Metodika obucheniya plavaniyu detej doshkol'nogo vozrasta na osnove ucheta izmenenij myshechnogo tonusa / Zdorovyj obraz zhizni i ohrana zdorov'ya: materialy III Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunarodnym uchastiem, Surgut, 3 aprelya 2020 goda* [Methods of teaching swimming to preschool children on the basis of changes in muscle tone] / Zdorovyj obraz zhizni i ohrana zdorov'ya: materialy III Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunarodnym uchastiem, Surgut, 3 aprelya 2020 goda // Byudzhethn. uchrezhdenie vyssh. obrazovaniya HMAO — YUgry «Surgut. gos. ped. un-t»; red. sost. A.E. SHCHerbakova / pod obshch. red. M.A. Popovoj. Surgut: Surgut: RIO BU «Surgutskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet», 2020. S. 83. (In Russian).
9. *Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 02.07.2021 № 400 «O Strategii nacional'noj bezopasnosti Rossijskoj Federacii»*. [Decree of the President of the Russian Federation of 02.07.2021 No. 400 «On the National Security Strategy of the Russian Federation»]. (In Russian).

DOI 10.26105/SSPU.2022.76.1.011

УДК 373.211.24:37.082

ББК 74.104п2

В.А. ГОРБУНОВА,
С.М. ЗЫРЯНОВА**НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ
К ФОРМИРОВАНИЮ ГОТОВНОСТИ
ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ
К ПРОЦЕДУРЕ АТТЕСТАЦИИ**V.A. GORBUNOVA
S.M. ZYRYANOVA**SCIENTIFIC AND THEORETICAL
APPROACHES TO FORMING THE READINESS
OF TEACHERS OF A PRESCHOOL
EDUCATIONAL ORGANIZATION
FOR THE CERTIFICATION PROCEDURE**

В статье представлен анализ комплекса основных подходов (личностно-деятельностный, системный, функциональный) к формированию готовности педагогов к процедуре аттестации. На основе изучения работ предшественников авторы предлагают свое понимание проблемы. Цель статьи — теоретико-методологический анализ и критическое осмысление комплекса основных подходов, позволяющих сформировать высокий уровень готовности педагогов дошкольной образовательной организации к аттестации. Авторы, опираясь на собственный практический опыт, приводят примеры организации работы с педагогами в дошкольной образовательной организации по формированию готовности педагогов к аттестационным процедурам. Предлагаемые авторами методические рекомендации могут быть адаптированы для дошкольных образовательных организаций с учетом соблюдения необходимых условий, включающих организацию методической работы с педагогами в межаттестационный период. Авторы пришли к выводу о том, что при организации методических мероприятий, направленных на повышение уровня сформированности готовности педагогов к процедуре аттестации, важно учитывать комплекс различных подходов, которые гарантируют не только соответствие качественных характеристик педагогических работников дошкольной образовательной организации текущим, но и перспективным требованиям образовательной системы, а также их профессиональный рост на основе успешного прохождения аттестационных процедур.

The article presents an analysis of a set of basic approaches (personal-activity, system, functional) to the formation of teachers' readiness for the certification procedure. Based on the study of the works of predecessors the authors offer their understanding of the problem. The purpose of the article is a theoretical and methodological analysis and critical understanding of a set of basic approaches that make it possible to form a high level of readiness of teachers of a preschool educational organization for certification. The authors relying on their own practical experience give examples of organizing work with teachers in a preschool educational organization to form teachers' readiness for certification procedures. The methodological recommendations proposed by the authors can be adapted for preschool educational organizations, taking into account the observance of the necessary conditions, including the organization of methodological work organized with teachers during the inter-certification period. The authors came to the conclusion that when organizing methodological measures aimed at increasing the level of formation

of teachers' readiness for the certification procedure, it is important to take into account a complex of different approaches that guarantee not only the correspondence of the qualitative characteristics of teachers of a preschool educational organization both to the current and the future requirements of the educational system, but also their professional growth based on the successful completion of certification procedures.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: готовность, педагог, дошкольная образовательная организация, аттестация, личностно-деятельностный подход, системный подход, функциональный подход.

KEY WORDS: readiness, teacher, preschool educational organization, certification, personal activity approach, system approach, functional approach.

ВВЕДЕНИЕ. В эпоху инновационных трансформаций в системе образования современная дошкольная образовательная организация нуждается в компетентных педагогических кадрах, способных не просто обеспечить успешную и эффективную реализацию воспитательно-образовательного процесса с позиции субъект-субъектных отношений, но и сосредоточенных на собственном профессиональном развитии. Результатом подобного развития выступает систематическое повышение своего методического и профессионального уровней через курсовую подготовку, либо через аттестационные процедуры с присвоением квалификационной категории.

Требования в отношении обязательного прохождения аттестационных процедур диктуют нормативные документы, такие как Федеральный закон ФЗ-273 от 29.12.2012 г. «Об образовании в Российской Федерации», в частности, ст. 48 п. 7-п.8, в соответствии с которым «...педагогические работники обязаны систематически повышать свой профессиональный уровень, а также проходить процедуру аттестации на соответствие занимаемой должности» [13]. В свою очередь, ст. 49.п.1. указанного выше нормативного документа позволяет авторам исследования определить особенности проведения и организации данной процедуры. Исходные положения нормативной базы, посвященной процедуре аттестации, указывают на два основных её вида: обязательную и процедуру аттестации с присвоением квалификационной категории (данный вид аттестации не является обязательным к прохождению; педагогические работники подобный вид аттестации проходят по желанию).

Выявление специфических особенностей аттестационных процедур в рамках нормативной базы позволяет говорить о том, что процедура аттестации — это определение соответствующей деловой квалификации педагогических работников. Соответственно, механизмом определения уровня профессиональной готовности выступает аттестация.

В связи с этим в исследуемой проблематике центральными становятся вопросы, связанные с проблемой готовности педагогов к процедуре аттестации.

Определение понятия «готовность», в этой связи, является основополагающим и позволяет констатировать тот факт, что данный феномен в научной литературе раскрывается в аспекте конкретного вида, формы или конкретного качества деятельности. В частности, выделяют общую и специальную готовность (Б.Г. Ананьев), функциональную и личностную (В.А. Сластенин), психологическую и практическую (Ф.Н. Гоноболин).

Психолого-педагогические исследования рассматривают вопросы формирования и развития различных видов готовности у разных категорий граждан: профессиональную готовность специалиста (К.К. Платонов); психологическую готовность будущих инженеров к профессиональной деятельности (О.Б. Дмитриева); профессиональную готовность студентов вуза к педагогической деятельности (К.М. Дурай-Новакова) и др.

Исследование нормативных источников позволило авторам утверждать, что в них указывается на наличие сформированных заранее компетенций у самих педагогов, при этом подобные требования к высокому профессиональному уровню не содержат необходимой

практической составляющей о том, каким путем необходимо формировать указанные выше компетенции.

Обращение к современным диссертационным исследованиям позволило установить, что в основном изучались вопросы готовности педагогических кадров к реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования и некоторые аспекты проблемы совершенствования педагогической деятельности в рамках внедрения инновационных технологий. Однако следует отметить, что проведенный в контексте предмета нашего исследования анализ свидетельствует о фактическом отсутствии работ, посвященных формированию и развитию готовности педагогов дошкольной образовательной организации к процедуре аттестации.

ЦЕЛЬ СТАТЬИ — теоретико-методологический анализ и критическое осмысление комплекса основных подходов, позволяющих сформировать высокий уровень готовности педагогов дошкольной образовательной организации к процедуре аттестации.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ. В процессе научно-теоретического анализа комплекса подходов к формированию готовности педагогов к аттестации в рамках нашего исследования были использованы в совокупности такие методы исследования, как теоретические (сравнительный анализ научно-методической и психолого-педагогической литературы в рамках исследования проблемы); эмпирические (анкетирование, моделирование).

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ. В работах, наиболее полно отражающих аспекты готовности, авторы находят отражение актуальности изучаемой проблематики. Анализируя содержательные аспекты понятия «готовность», ученые акцентируют внимание, в первую очередь, на таких видах готовности, как психологическая и практическая; общая и специальная и другие.

В социально-педагогических работах готовность рассматривается как длительное состояние. Длительная готовность выступает важнейшей предпосылкой успешной деятельности и рассматривается как система устойчивых компонентов, психических образований данного вида подготовки работников к определенным видам деятельности.

В свою очередь отметим, что психологические исследования в данной области раскрывают «готовность» с позиции характеристик самого человека (уровень профессионализма, компетентность и определенные способности). В научной работе К.М. Дурай-Новаковой готовность определяется как «...важнейшее условие быстрой адаптации к условиям труда, последующего профессионального самосовершенствования и профессионального саморазвития» [3, с. 10].

В настоящее время определились различные подходы к изучению понятия «готовность» — личностный, системный и функциональный. Все они сводятся к пониманию готовности в качестве главного условия осуществления профессиональной деятельности.

При рассмотрении личностного подхода ряд авторов (А.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, М.И. Дьяченко, А.С. Пугни, Р.И. Пеньков) определяют готовность как личностное образование, либо как индивидуально-личностные качества. Ученые придерживаются позиции, что готовность содержит единство личностно значимых профессиональных качеств, которые различаются по своей сути как в регулировании профессиональной, так и повседневной эмпирической деятельности. В.С. Ильин, Е.А. Крючков, В.В. Сериков в своих работах акцентируют внимание на том, что доминирующая роль отводится личностным качествам, выражающим ориентацию на конкретный вид деятельности. С позиции личностного подхода «готовность» — «определенная характеристика личности» [5, с. 15]. Поэтому в случае раннего формирования подобного вида готовности она становится неперенным условием эффективной деятельности.

Исследователи А. Кариев и А. Селкебаева, изучающие историю данного вопроса в контексте личностного подхода, говорят о том, что готовность можно рассматривать в качестве

сложного личностного образования, формирующегося под влиянием специальной подготовки и собственного опыта [14, с. 19]. В работе В.А. Крутецкого «готовность» рассматривается как «...позитивное отношение к деятельности, предрасположенность к этой деятельности» [8, с. 178].

Во многих психолого-педагогических исследованиях авторами подчеркивается роль личностных факторов как слагаемых успешности различного вида деятельности (Л.Н. Божович, А.Н. Леонтьев, Н.А. Менчинская, Д.Б. Эльконин). Трактовки понятия «готовность» с позиции личностного подхода представлены в Таблице 1:

Таблица 1. **Анализ понятия «готовность» в рамках личностно-деятельностного подхода**

Автор	Определение
К.А. Платонов (1984)	«Готовность — неотъемлемое свойство личности, начало формирования которого лежит в подструктуре опыта, т.е. оно обусловлено, в первую очередь, знаниями и умениями» [10].
М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович (1985)	«Обновление и адаптация способностей индивида к успешным действиям в данный момент времени, внутренний настрой индивида на определенное поведение при выполнении рабочих задач выступают в качестве готовности» [4].
А.Ц. Пуни (1993)	«Готовность понимается как оптимальный уровень волевых качеств, необходимая направленность на интеллектуальные процессы, творческое воображение, гибкое внимание и способность к саморегуляции» [11].
Е.А. Пырьев (1993)	«Готовность к деятельности — это система мотивов, идеалов, потребностей, ценностных ориентаций, целей и интересов, присущих конкретной личности» [12].
В.Ф. Жукова (2012)	«Готовность — это сложное личностное новообразование, возникающее и существующее в результате взаимодействия структурных компонентов: мотивационного, эмоционально-волевого, ориентировочно-мобилизационного, операционно-деятельностного, когнитивного, познавательно-оценочного» [5].
Н.П. Долгих (2017)	«Готовность — целостный феномен личности, включающий три фактора: психическую направленность, результативную направленность, эмоциональную устойчивость (готовность выступает мобилизатором сил» [2].
Е.А. Гасаненко (2019)	«Готовность — интегративное и развивающееся личностное качество, которое проявляется в процессе определенного вида деятельности» [1].

При рассмотрении содержания и структуры готовности в плоскости личностного подхода авторы приходят к выводу, что она выступает в качестве психологического образования, включающего познавательные психические процессы, эмоциональные компоненты, которые могут усилить или ослабить человеческую активность, волевые компоненты, а также мотивы поведения.

Изучение понятия готовности в функциональной плоскости показало, что ряд авторов (Е.П. Ильин, Н.Д. Левитов, Л.С. Нерсисян и другие) придерживаются позиции о том, что подобное явление выступает кратковременным или длительным. Опыт, представленный исследователями функционального подхода, констатирует тот факт, что в процессе проявления этого явления активируются психические функции, проявляется способность мобилизовать собственные физические или психические ресурсы, необходимые для эффективного осуществления деятельности в определенных условиях. Е.П. Ильин в процессе изучения проблем готовности говорит о «...максимальной производительности системы, сохранении здоровья; наибольшей скорости функционирования и регенерации; адекватности реакций на внешние воздействия; согласованности в работе всех систем, ритмичности, синхронности» [6, с. 219].

Принципиально новые решения проблемы предлагают В.Н. Пушкин и Л.С. Нерсисян, характеризуя «готовность» в общем смысле в качестве подготовки к экстремальной деятельности [9, с. 65]. К признакам готовности самого субъекта во время выполнения определенного вида работ относятся «...определенные функции и психологические состояния, обеспечивающие скорость трудового поведения; определенное направление сознания для его реализации» [9, с. 67].

В контексте системного подхода К.А. Абульханова-Славская, А.А. Бодалев, В.Д. Шадриков говорят о том, что «готовность» предстает в качестве знания человеком своих внутренних способностей, при реализации которых достигается желаемый результат в профессиональной деятельности. Г.М. Коджаспирова подчеркивает, что «готовность предстает сложной динамической системой, включающей в себя как интеллектуальные, так и мотивационные и волевые стороны психики в их соотношении с внешними условиями и предстоящими задачами» [7, с. 55].

Суммируя изученные позиции, можно резюмировать, что ряд исследователей «готовность» рассматривают как единство ее статической (содержательная сторона готовности) и динамической (процесс формирования и развития готовности) подструктур (Т.Е. Климова, О.В. Лешер, О.Л. Назарова).

Таким образом, понятие «готовность» имеет многоаспектный характер, его единое определение отсутствует. Однако, несмотря на различия в подходах к исследуемому явлению, готовность принято понимать как предпосылку успешной деятельности, результат специального образования и активно-деятельного состояния личности.

Выше обозначенные характеристики готовности, в рамках различных подходов, свидетельствуют об ее сложной динамической структуре, при этом общим для всех является понимание профессиональной готовности как сложного личностного образования, включающего психические состояния, качества личности и собственно профессиональную педагогическую деятельность, выраженную в соответствующих умениях и навыках.

В нашем исследовании мы рассматриваем готовность педагога дошкольной образовательной организации к процедуре аттестации с позиции личностно-деятельностного подхода, под которой понимается интегративное личностное качество самого педагога, включающее следующие компоненты: мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный, оценочно-рефлексивный (таблица 2).

Таблица 2. Компоненты готовности педагогов к процедуре аттестации

Компоненты готовности	Характеристика
Мотивационно-ценностный компонент	Положительное отношение к аттестации, наличие устойчивого интереса к данной процедуре, ее прохождению, осознание личностной и профессиональной значимости приобретаемых знаний, умений и практических навыков, приобретаемых в результате прохождения аттестационных процедур.
Когнитивный компонент	Знания, представления о специфике условий аттестации педагогических кадров, умение обобщать, систематизировать и применять свои необходимые профессиональные достижения в качестве подтверждения соответствующей квалификации.
Деятельностный компонент	Профессиональные навыки и профессиональное педагогическое мышление, индивидуальный стиль организации педагогической и методической деятельности при решении профессиональных задач.
Оценочно-рефлексивный компонент	Рефлексия своей собственной деятельности, самооценка профессиональной подготовки, необходимой для успешного завершения процедур сертификации.

В рамках нашего исследования был проведен анализ на предмет выявления уровня готовности педагогов дошкольной образовательной организации к процедуре аттестации. Базой для исследования выступил Детский сад № 6 «Василек» (далее — МБДОУ № 6 «Василек») города Сургута Ханты-Мансийского автономного округа — Югры. В диагностических процедурах приняли участие 49 педагогов (экспериментальная группа).

Диагностические процедуры включали четыре направления. На начальном этапе нами были определены критерии и показатели сформированности готовности педагогических работников к процедуре аттестации, представленные в таблице 3.

Таблица 3. Критерии, показатели, диагностические методики и методы измерения готовности педагогов ДОО к процедуре аттестации

Критерии	Показатели	Диагностические методики	Методы измерения
Мотивационно-ценностный	мотивация педагогической деятельности	— самотест на предмет готовности к саморазвитию (Т.А. Ратанова, Н.Ф. Шляхта); — диагностика мотивации к профессиональной деятельности (К. Замфир в модификации А.А. Реана)	наблюдение, тестирование, анкетирование
	наличие желания и потребности в прохождении аттестационных процедур	диагностика структуры ценностных ориентаций личности (С.С. Бубнова)	
	осознание ценности и смысла процедуры аттестации	авторский диагностический тест	
Когнитивный	знания теоретических и технологических основ организации аттестационных процедур	авторский диагностический тест	наблюдение, тестирование
	полнота знаний об аттестационных процедурах, умение подготавливать необходимые аттестационные материалы	авторский диагностический тест	
Деятельностный	умение составлять аттестационную документацию	авторские диагностические задания	изучение и оценка продуктов аттестационных материалов
	владение навыками командной работы с коллегами при работе в межаттестационный период	диагностика интерактивной направленности личности (Н.Е. Щуркова, в модификации Н.П. Фетискина)	
Оценочно-рефлексивный	самоанализ, самоконтроль и самооценка аттестационной деятельности	методика самоанализа (анализа) личности подготовлена О.И. Мотковым, модифицирована Т.А. Мионовой	наблюдение, тестирование, анкетирование
	самооценка готовности к процедуре аттестации	методика исследования самооценки личности С.А. Будасси	

Методический инструментарий исследования подобран таким образом, чтобы оценить уровень сформированности готовности педагогов дошкольной образовательной организации к процедуре аттестации не только по каждому критерию, но и по каждому показателю.

Высокий уровень сформированности готовности к процедуре аттестации педагогов дошкольной образовательной организации представляет собой следующую характеристику: педагоги мотивированы на реализацию педагогической деятельности; обладают наличием желания и потребности в прохождении аттестационных процедур; полностью осознают

ценности и смысл прохождения процедуры аттестации. Педагоги обладают знаниями теоретических и технологических основ организации аттестационных процедур; обладают умениями подготавливать необходимые аттестационные материалы; составлять аттестационную документацию. Педагоги владеют навыками командной работы с коллегами при работе в межаттестационный период; обладают навыками проведения самоанализа, самоконтроля и самооценки аттестационной деятельности и обладают самооценкой готовности к процедуре аттестации.

Средний уровень сформированности готовности к процедуре аттестации характеризуется тем, что педагоги частично мотивированы на реализацию педагогической деятельности; частично обладают наличием желания и потребности в прохождении аттестационных процедур; полностью осознают ценности и смысл прохождения процедуры аттестации. Педагоги не всегда обладают знаниями теоретических и технологических основ организации аттестационных процедур; лишь частично владеют умениями подготавливать необходимые аттестационные материалы; не всегда могут составлять аттестационную документацию. К тому же педагоги частично владеют навыками командной работы с коллегами при работе в межаттестационный период; фрагментарно обладают на должном уровне навыками проведения самоанализа, самоконтроля и самооценки аттестационной деятельности и фрагментарно обладают самооценкой готовности к процедуре аттестации.

Низкий уровень сформированности готовности к процедуре аттестации педагогов дошкольной образовательной организации характеризуется тем, что педагоги не замотивированы на реализацию педагогической деятельности; частично или не обладают желанием и потребностью в прохождении аттестационных процедур; не осознают ценности и смысл прохождения процедуры аттестации. Педагоги не обладают знаниями теоретических и технологических основ организации аттестационных процедур, к тому же они не владеют умениями подготавливать необходимые аттестационные материалы; не могут составлять аттестационную документацию. Не владеют навыками командной работы с коллегами при работе в межаттестационный период; обладают на должном уровне и не обладают навыками проведения самоанализа, самоконтроля и самооценки аттестационной деятельности и не обладают самооценкой готовности к процедуре аттестации.

При анализе результатов, полученных на основе диагностических процедур, по каждому из критериев и показателей было установлено, что среди педагогических работников МБДОУ № 6 «Василек» высоким уровнем сформированности готовности к процедуре аттестации обладают лишь 9 педагогов (18%); средний уровень готовности присущ 15 респондентам (31%); низкий уровень готовности продемонстрировали 25 педагогов (51%).

Исходя из анализа полученных данных установлено, что достаточно низкими оказались показатели по таким компонентам готовности к процедуре аттестации, как «мотивационный» и «деятельностный». Полученные результаты свидетельствуют о том, что в дошкольной образовательной организации в настоящее время система методической деятельности, направленная на подготовку педагогов к данной процедуре, организована не на должном уровне, к тому же многие методы и формы работы с педагогами «устарели». По результатам анкетирования педагоги все чаще хотели бы видеть индивидуальную работу, которая при этом будет меньше отнимать времени в процессе осуществления основной педагогической деятельности. Также имеются затруднения в ознакомлении с требованиями, предъявляемыми к документации, необходимой для успешного прохождения аттестационных процедур.

Полученные данные свидетельствуют о том, что при наличии созданных организационно-управленческих условий и при наличии должного уровня готовности самих педагогов к вышеуказанной процедуре у большого числа респондентов процесс прохождения процедуры аттестации будет проходить без особых усилий и эффективно.

По результатам проведенных диагностических процедур систему работы по формированию готовности педагогов дошкольной образовательной организации к процедуре аттестации необходимо выстроить следующим образом:

- с целью повышения показателей в части мотивационно-оценочного компонента учесть позиции личностно-деятельностного подхода: планировать больше индивидуальных консультаций для педагогов, формы и методы методической работы отбирать по принципу «наиболее интересных» и актуальных, например, проведение семинаров-практикумов по созданию персональных сайтов при подготовке к процедуре аттестации, либо проведение индивидуальных консультаций в дистанционном режиме (удобном как для методиста, так и для самого педагога);
- для повышения показателей в части когнитивного и деятельностного компонентов готовности целесообразным является применить системный подход. Тем самым задача заместителя заведующего по УВР или старшего воспитателя — организовать серию открытых просмотров занятий, создать творческую группу, размещать на постоянной основе наиболее актуальные информационные материалы, раскрывающие особенности аттестационных процедур. Подобные методические мероприятия необходимо организовывать в системе и на постоянной основе, только в этом случае можно будет говорить о повышении показателей в данном направлении;
- для повышения показателей в части оценочно-рефлексивного компонента наиболее успешными в данном контексте станут такие мероприятия, как коуч-сессии с педагогами, которые прошли аттестационные процедуры), психологические тренинги, направленные на снижение эмоционального напряжения, вызванного у педагогов предстоящими аттестационными процедурами и др.

ВЫВОДЫ. Анализ данных в рамках исследования позволяет сделать вывод о том, что система работы в дошкольных образовательных организациях в межаттестационный и аттестационный периоды должна строиться на основе комплекса основных подходов к формированию готовности педагогов к аттестации (личностно-деятельностный, системный, функциональный), гарантирующих их профессиональный рост и успешное прохождение данной процедуры.

Литература

1. Гасаненко Е.А. Формирование готовности студентов технического вуза: автореф. дис. ...канд. пед. наук. Магнитогорск, 2019. 25 с.
2. Долгих Н.П. Психология готовности личности к самоосуществлению. Хабаровск: Тихокеан. гос. ун-т, 2017. 216 с.
3. Дурай-Новакова К.М. Формирование профессиональной готовности студентов: автореф. дис. ...докт. пед. наук. Москва, 1983. 24 с.
4. Дьяченко М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности. М.: Полит, 1985. 176 с.
5. Жукова В.Ф. Психолого-педагогический анализ категории «психологическая готовность» // Известия Томского политехнического университета. 2012. № 6. С. 117–121.
6. Ильин Е.П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности. СПб.: Питер, 2008. 432 с.
7. Коджаспирова Г.М. Словарь по педагогике. М.: ИКЦ «МарТ», 2005. 448 с.
8. Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии. М.: Просвещение, 1982. 255 с.
9. Нерсесян Л.С., Пушкин В.Н. Психологическая структура готовности оператора к экстремальным действиям // Вопросы психологии. 1969. № 5. С. 60–68.
10. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. М.: Просвещение, 1984. 315 с.
11. Пуни А.Ц. Психологическая подготовка к соревнованиям в спорте. М.: Физкультура и спорт, 1993. 89 с.

12. Пырьев Е.А. Психологическая готовность молодежи: автореф.дис. ...канд.психол.наук. Санкт-Петербург, 1993. 19 с.
13. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 30.12.2021)
14. Kariyev A., Selkebayeva A., Bespayeva G. A study of teacher's readiness for teaching students by methods of interactive learning as a condition for developing students' creative abilities// Journal Espacios. 2018. Vol. 39. Pp. 15–31.

References

1. Gasanenko E.A. *Formirovanie gotovnosti studentov tekhnicheskogo vuza* [Formation of readiness of technical university students]: abstract. dis. ... doctor of pedagogical sciences. Magnitogorsk, 2019. 25 s. (In Russian).
2. Dolgih N.P. *Psixologiya gotovnosti lichnosti k samoosushchestvleniyu* [Psychology of a person's readiness for self-fulfillment]. Habarovsk: Tihokeyan.gos.un-ta, 2017. 216 s. (In Russian).
3. Duraj-Novakova K.M. *Formirovanie professional'noj gotovnosti studentov* [Formation of professional readiness of students]: abstract. dis. ... doctor of pedagogical sciences. Moskva, 1983. 24 s. (In Russian).
4. D'yachenko M.I. *Psixologicheskie problemy gotovnosti k dejatel'nosti* [Psychological problems of readiness for activity]. M.: Polit, 1985. 176 s. (In Russian).
5. Zhukova V.F. *Psixologo-pedagogicheskiy analiz kategorii «psixologicheskaya gotovnost'»* [Psychological and pedagogical analysis of the category «psychological readiness»] // Izvestiya Tomskogo politehnicheskogo universiteta/2012. № 6. S. 117–121. (In Russian).
6. Il'in E.P. *Differentsial'naya psixologiya professional'noj dejatel'nosti* [Differential psychology of professional activity]. SPb.: Piter, 2008. 432 s. (In Russian).
7. Kodzhaspirova G.M. *Slovar' popedagogiki* [Dictionary of Pedagogy]. M.: IKC «MarT», 2005. 448 s. (In Russian).
8. Kruteckiy V.A. *Osnovy pedagogicheskoy psixologii* [Fundamentals of pedagogical psychology]. M.: Prosveshchenie, 1982. 255 s. (In Russian).
9. Nersesjan L.S., Pushkin V.N. *Psixologicheskaya struktura gotovnosti operatora k ekstremal'nym dejstviyam* [Psychological structure of the operator's readiness for extreme actions] // Voprosy psixologii. 1969. № 5. S. 60–68. (In Russian).
10. Platonov K.K. *Kratkiy slovar' sistemy psixologicheskikh ponyatij* [A short dictionary of the system of psychological concepts]. M.: Prosveshchenie, 1984. 315 s. (In Russian).
11. Puni A.C. *Psixologicheskaya podgotovka k sorevnovaniyam v sporte* [Psychological preparation for competitions in sports]. M.: Fizkul'tura i sport, 1993. 89 s. (In Russian).
12. Pyr'ev E.A. *Psixologicheskaya gotovnost' molodezhi* [Psychological readiness of young people]: abstract. dis. ...kand.psihol.nauk. Sankt-Peterburg, 1993. 19 s. (In Russian).
13. *Federal'nyy zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» ot 29.12.2012 g. № 273-FZ.* [«On Education in the Russian Federation» of 29.12.2012 No. 273-FZ.] URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (data obrashcheniya: 30.12.2021).
14. Kariyev A., Selkebayeva A., Bespayeva G. A study of teacher's readiness for teaching students by methods of interactive learning as a condition for developing students' creative abilities// Journal Espacios. 2018. Vol. 39. Pp. 15–31. (In English).

DOI 10.26105/SSPU.2022.76.1.012

УДК 373.3.016:004

ББК 74.263.2с5

С.Ф. ГРОМОВА

**ОСОБЕННОСТИ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ НА
ИГРОВЫЕ СТРАТЕГИИ СРЕДСТВАМИ
ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ ИНФОРМАТИКИ**

S.F. GROMOVA

**FEATURES OF SOLVING PROBLEMS
OF GAME STRATEGIES BY MEANS
OF INFORMATION TECHNOLOGIES
IN THE SCHOOL COURSE
OF COMPUTER STUDIES**

В статье описываются способы решения задач на игровые стратегии с использованием информационных технологий. Учебная тема «Поиск выигрышных стратегий» рассматривается исключительно в курсе углубленного изучения информатики в 11 классе. Задачи на игровые стратегии традиционно включаются в состав контрольно-измерительных материалов единого государственного экзамена по информатике. В настоящее время в школьных учебниках различных авторов предложен только аналитический способ решения подобных задач. Введение в 2020 году Единого государственного экзамена по информатике в компьютерной форме, поставил перед школьными учителями и методистами в области информатики проблему поиска оптимальных вариантов решения с использованием прикладного программного обеспечения или инструментария программирования, в зависимости от уровня подготовки обучающихся. В качестве одного из вариантов решения данной проблемы, автор предлагает два способа решения задач на игровые стратегии на примере задачи с камнями. Первый вариант — решение задачи средствами табличного процессора предназначен для обучающихся, не имеющих опыта программирования, второй вариант — решение задачи с использованием языка программирования Python. Данные способы решения задач на игровые стратегии были успешно апробированы в процессе подготовки выпускников образовательных организаций г. Сургута Ханты-Мансийского автономного округа-Югры к Единому государственному экзамену по информатике в компьютерной форме. Результаты, полученные по итогам экзамена, показали эффективность предложенных способов решения, позволяющих визуализировать информацию и оптимизировать обработку больших массивов данных средствами информационных технологий. Предложенные способы решения будут полезны будущим учителям математики и информатики (уровень бакалавриата).

This article describes ways to solve problems of game strategies using information technology. The educational topic «Search for winning strategies» is considered only in the course of advanced study of computer studies in grade 11. Tasks for game strategies are traditionally included in the control and measuring materials of the unified state exam in computer studies. At present, only an analytical method for solving such problems is proposed in school textbooks by various authors. The introduction of the unified state exam in computer science in 2020 on computers posed the problem for school teachers and methodologists in the field of computer studies to find the best options for solving such problems using application software or programming tools, depending on the training level of students. As one of the options for solving this problem, the

author offers two ways to solve problems of game strategies using the example of a problem with stones, the first option is intended for students who do not have programming experience and includes solving the problem using a spreadsheet processor, the second option is solving the problem using the programming language Python. These methodological recommendations for solving problems of game strategies were used in the preparation of graduates for the unified state exam in computer studies on computers for students in schools in the city of Surgut, Khanty-Mansiisk Autonomous district-Yugra. The results obtained on the basis of the exam showed the effectiveness of the proposed solutions, which allow visualizing information and optimizing the processing of great numbers of data by means of information technology.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: методика преподавания информатики; игровые стратегии; решение задач по информатике; единый государственный экзамен.

KEY WORDS: technique of teaching computer studies; game strategies; solving problems in computer studies; unified state exam

ВВЕДЕНИЕ. Школьная информатика является самой молодой и наиболее динамично развивающейся школьной дисциплиной, что обусловлено высокими темпами развития информационных технологий в современном мире. Это касается не только изменения содержания самого предмета, но и методов решения задач. Тема «Поиск выигрышных стратегий», пришедшая из математики в углубленный курс изучения информатики, базируется на достаточно высоком уровне математического развития и предполагает формирование у обучающихся понимания сущности игровой стратегии (понятий выигрышной и проигрышной позиций), умения анализировать ситуацию и строить дерево игры, прогнозировать результаты собственных действий и возможные реакции противника. Теоретические основы теории игр и игровых стратегий, на которых построены алгоритмы решения задач по информатике, представлены в работах Дж. Фон Неймана, Дмитриевой Ю.Ю., Григорьевой Н.Д., Петросьяна Л.А., Зенкевич Н.А., Губко М.В., Костромина А.В.

Задачи данного типа относятся к заданиям повышенного уровня сложности и традиционно включаются в содержание Единого государственного экзамена по информатике и информационно-коммуникационным технологиям (далее — ЕГЭ). В 2021 году выпускники российских школ, принявшие участие в едином государственном экзамене по информатике и ИКТ в компьютерной форме (далее — КЕГЭ), показали, что 71,7% (в ХМАО-Югре — 68,6%) умеют анализировать алгоритм логической игры; 62,9% (в ХМАО-Югре — 58,8%) умеют найти выигрышную стратегию; 46,6% в (ХМАО-Югре — 42,7%) умеют построить дерево игры по заданному алгоритму и найти выигрышную стратегию. Результаты, продемонстрированные выпускниками нашего округа, в среднем, на 4% ниже российских показателей. Анализ решаемости заданий 19–21 позволяет сделать вывод о том, что обучающиеся не рассматривают триаду задач как единую систему логически связанных между собой компонентов, поэтому достаточно успешно справляются с локальными компонентами — заданиями, не ориентированными на обработку значительного массива данных и испытывают серьезные затруднения при решении задач, требующих большей глубины анализа и обработки большого массива числовых значений (решаемость снижается в среднем на 20%). Теоретические основы теории игр, поиск выигрышных стратегий, аналитический способ решения в сжатой форме представлены в учебно-методических комплексах по информатике и ИКТ для 11 класса Хеннера Е.К., Семакина И.Г., Шеиной Т.Ю., Угриновича Н.Д., Полякова К.Ю., Еремина Е.А.

Решение задач по поиску выигрышных стратегий, изложенное в школьных учебниках, требует от учеников производить «вручную» рекурсивные переборы, рассматривать различные варианты ходов в рамках учебного предмета «Информатика», в котором не только основным средством обучения, но и объектом изучения является компьютер.

В настоящее время учителя информатики А. Сидоров, А. Кабанов, Д. Муфаззалов, В. Бабий и др. предлагают различные варианты решения задач на поиск выигрышных стратегий с использованием средств информационных технологий [1].

ЦЕЛЬЮ данного исследования является разработка способов решения задач на игровые стратегии с использованием средств информационных технологий.

Новизна и практическая значимость представленного исследования заключаются в том, что решение задач по теории игр с использованием табличных процессоров и (или) языков программирования позволит обучающимся автоматизировать процесс обработки больших массивов данных и оптимизировать процесс решения в целом. В ходе практического применения предложенных подходов к решению задач школьники смогут смоделировать процесс игры, визуализировать математическую модель, учесть необходимые условия, провести компьютерный эксперимент. Предложенные способы решения задач на поиск игровых стратегий могут быть использованы учителями информатики общеобразовательных организаций при подготовке обучающихся к решению заданий 19-21 КЕГЭ по информатике.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ. В спецификации контрольно-измерительных материалов ЕГЭ по информатике (далее — КИМ) в 2019 году на выполнение задания 26 (что соответствует заданиям 19-21 КЕГЭ) отводилось 30 минут, а в 2022 году время сократилось всего на 5 минут, с учетом того, что в предыдущие годы это задание относилось ко второй части ЕГЭ и требовало развернутого описания соответствующих стратегий игроков, в то время как в компьютерном варианте экзамена необходимо внести только правильные ответы, кроме того, для решения задачи (имеем в виду триаду 19-21) не предполагается использование информационных технологий, что, на наш взгляд, противоречит целям компьютерного ЕГЭ по информатике, предполагающим проверку уровня освоения выпускниками школ информационно-технологических компетенций [10,14].

Следует отметить, что в основе представленного решения лежит классический алгоритм, суть которого сводится к переводу противника в проигрышную позицию. Решение подобных задач должно начинаться с четкого усвоения обучающимися основных теоретических понятий и аналитического решения задачи на одну кучу камней, при которой количество рекурсивных переборов не велико [4,5]. Только на основе хорошо усвоенной обучающимися математической модели можно оптимизировать задачу средствами информационных технологий.

Рассмотрим два способа решения задачи №31, наиболее распространенного типа задач «на камни» КЕГЭ по информатике, опубликованную на официальном сайте К.Ю. Полякова [1].

Первый способ — решение задачи с использованием возможностей табличного процессора Excel.

1.1. Анализ условия задачи.

Два игрока, Петя и Ваня, играют в следующую игру. Перед игроками лежат две кучи камней. Игроки ходят по очереди, первый ход делает Петя. За один ход игрок может добавить в одну из куч один камень или увеличить количество камней в куче в три раза. Например, пусть в одной куче 5 камней, а в другой 9 камней; такую позицию мы будем обозначать (5, 9). За один ход из позиции (5, 9) можно получить любую из четырех позиций: (6, 9), (15, 9), (5, 10), (5, 27).

Чтобы делать ходы, у каждого игрока есть неограниченное количество камней. Игра завершается в тот момент, когда суммарное количество камней в кучах становится не менее 79. Победителем считается игрок, сделавший последний ход, то есть первым получивший позицию, в которой в кучах будет 79 или больше камней.

В начальный момент в первой куче было 6 камней, во второй куче — S камней, $1 \leq S \leq 72$.

Будем считать, что игрок имеет выигрышную стратегию, если он может выиграть при любых ходах противника.

Из условия задачи становится ясно, что первоначально в двух кучах было $(6, S)$ камней (первая цифра означает количество камней в первой куче, вторая — количество камней во второй куче).

Условием победы является суммарное количество камней в двух кучах ≥ 79 .

Согласно теории игр, для выигрывающего игрока будем учитывать только выигрышные позиции, а для проигрывающего игрока будем учитывать все возможные позиции.

1.2. Визуализация условия задачи. Отметим на игровом поле:

- возможные ходы игроков;
- сумму камней двух куч, которая определяет выигрыш игрока;
- номер выполняемого задания.

Определим названия столбцов (названия столбцов могут отличаться от представленных, также как и их расположение). Обозначим количество камней в первой куче (из условия задачи) и второй (первоначально поставим любое число, т.к. оно будет изменяться в процессе решения задачи) куче (рис. 1).

A6						
	A	B	C	D	E	F
1	Возможные ходы:	+1				
2		*3				
3	Выигрыш:	79				
4						
5		1 куча	2 куча	1 ход Пети	1 ход Вани	
6	19.	6	10			
7						
8						
9						
10						

Рис. 1. Начальные условия игры на игровом поле

1.3. Ввод формул в соответствии с возможными ходами игроков.

После определения позиций на поле игры, необходимо ввести формулы, по которым будет вычисляться количество камней. В соответствии с условием задачи первый игрок может получить четыре варианта позиций (увеличение камней на 1 и в 6 раз, соответственно, в первой и второй кучах): $(6+1; S)$; $(6; S+1)$; $(6*3; S)$; $(6; 3S)$ (рис. 2).

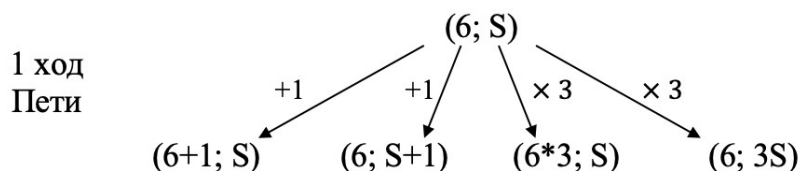


Рис. 2. Возможные позиции после первого хода Пети

Используя мастер функций табличного процессора, введем формулы определения количества камней в первой и второй кучах соответственно для столбцов D6: D9 и E6: E9, отражающих положение — «1 ход Пети», представленные в таблице 1.

Таблица 1 Последовательность заполнения столбца «1 ход Пети»

1							2						
СТАНДО... fx =B6+1							СТАНДО... fx =C6						
A	B	C	D	E	F		A	B	C	D	E	F	
1	Возможные ходы:	+1					1	Возможные ходы:	+1				
2		*3					2		*3				
3	Выигрыш:	79					3	Выигрыш:	79				
4							4						
5		1 куча	2 куча	1 ход Пети	1 ход Вани		5		1 куча	2 куча	1 ход Пети	1 ход Вани	
6	19.	6	10	=B6+1			6	19.	6	10	7=C6		
7							7						
8							8						
9							9						
10							10						

3							4						
СТАНДО... fx =B6+1							СТАНДО... fx =C6						
A	B	C	D	E	F		A	B	C	D	E	F	
1	Возможные ходы:	+1					1	Возможные ходы:	+1				
2		*3					2		*3				
3	Выигрыш:	79					3	Выигрыш:	79				
4							4						
5		1 куча	2 куча	1 ход Пети	1 ход Вани		5		1 куча	2 куча	1 ход Пети	1 ход Вани	
6	19.	6	10	=B6+1			6	19.	6	10	7=C6		
7							7						
8							8						
9							9						
10							10						

5							6						
СТАНДО... fx =B6+1							СТАНДО... fx =C6						
A	B	C	D	E	F		A	B	C	D	E	F	
1	Возможные ходы:	+1					1	Возможные ходы:	+1				
2		*3					2		*3				
3	Выигрыш:	79					3	Выигрыш:	79				
4							4						
5		1 куча	2 куча	1 ход Пети	1 ход Вани		5		1 куча	2 куча	1 ход Пети	1 ход Вани	
6	19.	6	10	=B6+1			6	19.	6	10	7=C6		
7							7						
8							8						
9							9						
10							10						

7							8						
СТАНДО... fx =B6+1							СТАНДО... fx =C6						
A	B	C	D	E	F		A	B	C	D	E	F	
1	Возможные ходы:	+1					1	Возможные ходы:	+1				
2		*3					2		*3				
3	Выигрыш:	79					3	Выигрыш:	79				
4							4						
5		1 куча	2 куча	1 ход Пети	1 ход Вани		5		1 куча	2 куча	1 ход Пети	1 ход Вани	
6	19.	6	10	=B6+1			6	19.	6	10	7=C6		
7							7						
8							8						
9							9						
10							10						

Заполнение столбца «1 ход Вани» происходит с использованием формулы «=макс(D6: E6)*3+мин(D6: E6)», что означает сумму первой и второй куч с увеличением большей из них в три раза, так как согласно игровой стратегии, Ваня использует ход с максимально возможным увеличением количества камней для обеспечения гарантированного выигрыша (рис. 3).

СТАНДО...		✖	✓	f_x	$=\text{макс}(\text{D6:E6}) * 3 + \text{мин}(\text{D6:E6})$			
	A	B	C	D	E	F	G	H
1	Возможные ходы:		+1					
2			*3					
3	Выигрыш:		79					
4								
5		1 куча	2 куча	1 ход Пети	1 ход Вани			
6	19.	6	10	7	10	$=\text{макс}(\text{D6:E6}) * 3 + \text{мин}(\text{D6:E6})$		
7				6	11			
8				18	10			
9				6	30			
10								

Рис. 3. Обеспечение выигрышной стратегии Вани

Использование инструмента «Условное форматирование» позволяет визуализировать выигрыш, выделив ячейку соответствующим цветом, в нашем случае — зеленый цвет означает выигрышную позицию. В результате выполнения предложенных действий получаем расчетную модель, с помощью которой решаются задания 19–21 КЕГЭ (рис. 4).

С6		  f_x		10		
	A	B	C	D	E	F
1	Возможные ходы:		+1			
2			*3			
3	Выигрыш:		79			
4						
5		1 куча	2 куча	1 ход Пети	1 ход Вани	
6	19.	6	10	7	10	37
7				6	11	39
8				18	10	64
9				6	30	96
10						

Рис. 4. Использование условного форматирования для визуализации выигрышной позиции

1.4. Решение задачи № 19.

Известно, что Ваня выиграл своим первым ходом после неудачного первого хода Пети. Укажите минимальное значение S, когда такая ситуация возможна.

Аналитическое решение:

Минимальное значение S, при котором Ваня может выиграть после неудачного хода Пети, может быть обеспечено только утроением количества камней либо в первой, либо во второй кучах.

Рассмотрим два варианта: утроение количества камней в первой и во второй кучах соответственно и выберем минимальное значение:

Первый вариант: неудачный ход Пети (первого игрока) заключается в том, что он увеличивает количество камней во второй куче в три раза, далее такое же действие производит второй игрок. В итоге суммарное количество камней должно соответствовать условию выигрыша. Из полученного неравенства находим количество камней во второй куче.

Ход игры: $(6; S) \rightarrow (6; 3S) \rightarrow (6; 9S) \rightarrow 6 + 9S \geq 79 \rightarrow 9S \geq 73 \rightarrow S \geq 9$. Дерево игры представлено на рис. 5.

Второй вариант: повторяем тот же алгоритм для первой кучи.

Ход игры: $(6; S) \rightarrow (18; S) \rightarrow (54; S) \rightarrow 54 + S \geq 79 \rightarrow S \geq 25$

Дерево игры представлено на рис. 6.

По условию необходимо указать минимальное значение S, следовательно $S = 9$.

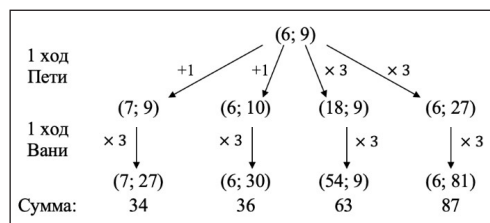


Рис. 5. Утроение камней во второй куче

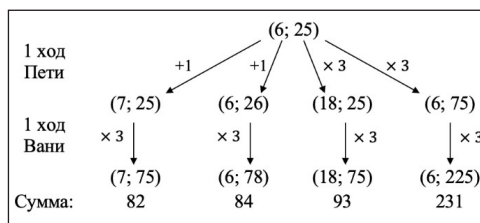


Рис. 6. Утроение камней в первой куче

Компьютерное решение представлено на рис. 7 и рис. 8.

С6	A	B	C	D	E	F
1	Возможные ходы:	+1				
2		*3				
3	Выигрыш:	79				
4						
5		1 куча	2 куча	1 ход Пети	1 ход Вани	
6	19.	6	9	7	9	34
7				6	10	36
8				18	9	63
9				6	27	87
10						

Рис. 7. Компьютерная модель

С6	A	B	C	D	E	F
1	Возможные ходы:	+1				
2		*3				
3	Выигрыш:	79				
4						
5		1 куча	2 куча	1 ход Пети	1 ход Вани	
6	19.	6	25	7	25	82
7				6	26	84
8				18	25	93
9				6	75	231
10						

Рис. 8. Компьютерная модель

1.5. Решение задачи № 20. Условие задачи

Для игры, описанной в задании № 19, найдите все такие значения S , при которых у Пети есть выигрышная стратегия, причём Петя не может выиграть первым ходом, но может выиграть своим вторым ходом независимо от того, как будет ходить Ваня. Найденные значения запишите в ответе в порядке возрастания.

Для решения задачи № 20 необходимо воспользоваться ранее составленной таблицей для задачи № 19 с внесением некоторых корректив. Так как Петя, по условию задачи, не может гарантированно выиграть первым ходом, но выигрывает при любом ходе Вани, который в данном случае является проигравшим игроком, то для него надо рассмотреть (проанализировать) все ходы.

Продублируем ранее скопированные значения таблицы из задания 19 ниже ещё три раза, так как первый ход Пети может определяться следующими исходами: $(6+1; S)$; $(6; S+1)$; $(6*3; S)$; $(6; 3S)$, соответственно исправим их для столбцов D и E (см. рис. 9).

СТАНДО...	A	B	C	D	E	F	G	H
11								
12	20.	1 куча	2 куча	1 ход Пети	1 ход Вани	2 ход Пети		
13		6	10	7	10	8	10	38
14						7	11	40
15						21	10	73
16						7	30	97
17				6	11	7	11	40
18						6	12	42
19						18	11	65
20						6	33	105
21				18	10	19	10	67
22						18	11	65
23						54	10	172
24						18	30	108
25				6	=C13*3	7	0	21
26						6	1	19
27						18	0	54
28						6	0	18
29								

Рис. 9. Компьютерная модель второго хода Пети

СТАНДО... $\times$ $\checkmark$ f_x $=F13+G13$									
	A	B	C	D	E	F	G	H	I
11									
12	20.	1 куча	2 куча	1 ход Пети		1 ход Вани	2 ход Пети	Проверка	
13		6	10	7	10	8	10	38	$=F13+G13$
14						7	11	40	
15						21	10	73	
16						7	30	97	
17				6	11	7	11	40	
18						6	12	42	
19						18	11	65	
20						6	33	105	
21				18	10	19	10	67	
22						18	11	65	
23						54	10	172	
24						18	30	108	
25				6	30	7	30	97	
26						6	31	99	
27						18	30	108	
28						6	90	276	
29									

Рис. 10. Ввод формулы для проверки результатов

021 $\times$ $\checkmark$ f_x									
	A	B	C	D	E	F	G	H	I
11									
12	20.	1 куча	2 куча	1 ход Пети		1 ход Вани	2 ход Пети	Проверка	
13		6	10	7	10	8	10	38	18
14						7	11	40	18
15						21	10	73	31
16						7	30	97	37
17				6	11	7	11	40	18
18						6	12	42	18
19						18	11	65	29
20						6	33	105	39
21				18	10	19	10	67	29
22						18	11	65	29
23						54	10	172	64
24						18	30	108	48
25				6	30	7	30	97	37
26						6	31	99	37
27						18	30	108	48
28						6	90	276	96
29									

Рис. 11. Результат проверки после второго хода Пети

C13 $\times$ $\checkmark$ f_x 8									
	A	B	C	D	E	F	G	H	I
11									
12	20.	1 куча	2 куча	1 ход Пети		1 ход Вани	2 ход Пети	Проверка	
13		6	8	7	8	8	8	32	16
14						7	9	34	16
15						21	8	71	29
16						7	24	79	31
17				6	9	7	9	34	16
18						6	10	36	16
19						18	9	63	27
20						6	27	87	33
21				18	8	19	8	65	27
22						18	9	63	27
23						54	8	170	62
24						18	24	90	42
25				6	24	7	24	79	31
26						6	25	81	31
27						18	24	90	42
28						6	72	222	78
29									

Рис. 12. Выигрыш Пети вторым ходом

C13 $\times$ $\checkmark$ f_x 20									
	A	B	C	D	E	F	G	H	I
11									
12	20.	1 куча	2 куча	1 ход Пети		1 ход Вани	2 ход Пети	Проверка	
13		6	20	7	20	8	20	68	28
14						7	21	70	28
15						21	20	83	41
16						7	60	187	67
17				6	21	7	21	70	28
18						6	22	72	28
19						18	21	81	39
20						6	63	195	69
21				18	20	19	20	79	39
22						18	21	81	39
23						54	20	182	74
24						18	60	198	78
25				6	60	7	60	187	67
26						6	61	189	67
27						18	60	198	78
28						6	180	546	186
29									

Рис. 13. Выигрыш Пети вторым ходом

В условии задачи №20 сказано, что Петя может выиграть своим вторым ходом независимо от игры Вани. При разработке компьютерной модели, следует обратить внимание обучающихся на то, что при подборе необходимого числа камней следует внимательно анализировать соответствующие позиции Вани (чтобы не пропустить его выигрыш первым ходом). Для этого добавим в таблицу столбец под названием «Проверка» и используем формулу « $=F13+G13$ » (сумма камней первой и второй куч в ходе Вани), которая обезопасит от неправильного ответа.

Повторим третий шаг из этапа 3 и также воспользуемся автозаполнением для заполнения всех ячеек столбца и условным форматированием с использованием тех же параметров, что позволит отследить выигрыш Вани первым ходом, а также выделить его другим цветом (в нашем случае — красным). Результаты представлены ниже на рисунках 10 и 11.

Финальный шаг предполагает использование метода подбора числа путем изменения количества камней во второй куче.

После подстановки различных значений получаем следующие ответы:

выигрыш Пети вторым ходом при $S = 8$, где его первый ход (6; 24);

выигрыш Пети вторым ходом при $S = 20$, где его первый ход (18; 20);

выигрыш Пети вторым ходом при $S = 23$, где его первый ход (6; 24).

Таким образом, гарантированный выигрыш Пети вторым ходом обеспечивают три значения (см. рис. 12, 13, 14).

C13 $\times$ $\checkmark$ f_x 23									
	A	B	C	D	E	F	G	H	I
11									
12	20.	1 куча	2 куча	1 ход Пети		1 ход Вани	2 ход Пети	Проверка	
13		6	23	7	23	8	23	77	31
14						7	24	79	31
15						21	23	90	44
16						7	69	214	76
17				6	24	7	24	79	31
18						6	25	81	31
19						18	24	90	42
20						6	72	222	78
21				18	23	19	23	88	42
22						18	24	90	42
23						54	23	185	77
24						18	69	225	87
25				6	69	7	69	214	76
26						6	70	216	76
27						18	69	225	87
28						6	207	627	213
29									

Рис. 14. Выигрыш Пети вторым ходом

1.6. Решение задачи № 21. Условие задачи.

Для игры, описанной в задании 19, укажите максимальное значение S, при котором у Вани есть выигрышная стратегия, позволяющая ему выиграть при любой игре Пети.

Для решения данной задачи достаточно таблицы из задачи 20, но с некоторыми дополнениями:

1) Необходимо скопировать таблицу из задачи 20. Так как в условии сказано, что у Вани есть выигрышная стратегия, которая позволит выиграть Пете при любой его игре, необходимо предотвратить выигрыш Пети первым ходом.

Поэтому воспользуемся формулой «=D32+E32» в ячейке D33 (сумма камней первой и второй куч в ходе Пети) установим условное форматирование, что даёт возможность не только отследить, но и визуализировать выигрыш Пети первым ходом (рис. 15, 16).

Рис. 15

Рис. 16

Заключительным шагом решения является нахождение максимального значения S, при котором Ваня гарантированно одерживает победу.

Методом подбора определяем $S = 24$, при котором Ваня одерживает победу своим первым ходом при любой игре Пети (рис. 17).

Проверим, является ли найденное значение максимальным, как того требует условие задачи. Подставим значение $S = 25$, видим, что значение ячейки D45 свидетельствует нам о выигрыше Пети первым ходом, что противоречит условию задачи (рис. 18).

Рис. 17

Рис. 18

Следовательно, значение $S = 24$ удовлетворяет условию задачи и гарантирует выигрыш Вани при любой игре Пети.

Представленный метод является универсальным и позволяет решать задачи с одной, двумя и более кучами камней (при желании их количество может быть увеличено операцией копирования).

Использование табличного процессора позволяет оптимизировать процесс решения задач 19–21 КЕГЭ по информатике и может быть полезно обучающимся, не овладевшим навыками программирования. Предложенный способ решения позволяет визуализировать математическую модель, не только получить результаты, но и экспериментально проверить адекватность модели.

Второй способ решения задачи — использование языка программирования Python.

В основе решения лежит реализованный ранее рекурсивный перебор, который полностью моделирует аналитический способ решения.

1.1. Решение задачи № 19.

Оформим функцию $g(h)$, которая будет возвращать результат операции с камнями в каждой из куч согласно условию задачи.

Недостатком использования рекурсивной функции является многократные вызовы функции самой себя, это заметно замедляет обработку больших массивов данных, решить проблему позволяет использование операции мемоизации (кэширования) — запоминания, при котором многократно вычисляемые однотипные операции сохраняются в памяти и вызываются по мере надобности:

```
from functools import lru_cache
def g(h):
    x, y=h # Операция распаковки
    return (x*3, y), (x, y*3), (x+1, y), (x, y+1)
@ lru_cache (None)
```

1.2. Оформим функцию $f(h)$, которая определяет положение выигрывающего игрока согласно игровой стратегии. Для этого введем следующие обозначения:

v — количество камней, с которого начинается выигрыш (по условию задачи);
 $p1$ — позиция, при которой Петя выигрывает своим первым ходом;
 $v1$ — позиция, при которой Ваня выигрывает своим первым ходом;
 $p2$ — позиция, при которой Петя выигрывает своим вторым ходом;
 $v2$ — позиция, при которой Ваня выигрывает своим вторым ходом.

По условию задачи Петя ошибся своим первым ходом, необходимо найти минимальное количество камней, при котором Ваня выиграет первым ходом. Именно поэтому мы применяем для определения позиции $v1$ функцию $any(...)$, которая возвращает «истина» при любом значении, удовлетворяющем данному условию.

Дописываем условия выигрыша Пети вторым ходом и Вани вторым ходом.

Для позиции $v2$ используем функцию $all(...)$, которая возвращает «истина» при всех значениях, удовлетворяющем данному условию.

Для задачи №19 последние две строчки кода не обязательны, так как требуется найти только выигрыш Вани первым ходом.

Однако мы считаем, что обучающим надо представить сразу полноценный код, который реализует классический алгоритм и связывает единой логикой все три задачи:

```
def f(h):
    x, y=h
    if x+y >=79: return 'v' # Условие выигрыша
    if any (f(i)=='v' for i in g(h)): return 'p1' # Условие выигрыша Пети 1 ходом
    if any (f(i)=='p1' for i in g(h)): return 'v1' # Условие выигрыша Вани 1 ходом после неудачного хода Пети
    if any (f(i)=='v1' for i in g(h)): return 'p2' # Условие выигрыша Пети 2 ходом
    if all (f(i)=='p1' or f(i)=='p2' for i in g(h)): return 'v2' # Условие выигрыша Вани 2 ходом
```

1.3. Простой переборный цикл находит все значения, при которых Ваня выигрывает своим первым ходом при неудачном ходе Пети:

```
for i in range(1,73):
    h=6, i
    if f(i)=='v1':
        print(i, f(i))
```

1.4. Полный текст программы представляет собой простой и понятный код:

```
from functools import lru_cache
def g(h):
    x, y=h
    return (x*3, y), (x, y*3), (x+1, y), (x, y+1)
@lru_cache(None)
def f(h):
    x, y=h
    if x+y >=79: return 'v'
    if any(f(i)=='v' for i in g(h)): return 'p1'
    if any(f(i)=='p1' for i in g(h)): return 'v1'
    if any(f(i)=='v1' for i in g(h)): return 'p2'
    if all(f(i)=='p1' or f(i)=='p2' for i in g(h)): return 'v2'
    for i in range(1,73):
        h=6, i
        if f(i)=='v1':
            print(i, f(i))
```

Минимальное количество камней, при котором Ваня выигрывает первым ходом равно 9.

1.5. Решение задачи № 20.

Программа аналогична задаче 19. Меняются только две строчки кода. Это строка, определяющая позицию v1. Функция any(..) меняется на функцию all(..) (необходимое условие, исходя из определения проигрышной позиции).

И в цикле выводится условие победы Пети вторым ходом.

Полный тест программы выглядит следующим образом:

```
from functools import lru_cache
def g(h):
    x, y=h
    return (x*3, y), (x, y*3), (x+1, y), (x, y+1)
@lru_cache(None)
def f(h):
    x, y=h
    if x+y >=79: return 'v'
    if any(f(i)=='v' for i in g(h)): return 'p1'
    if all(f(i)=='p1' for i in g(h)): return 'v1'
    if any(f(i)=='v1' for i in g(h)): return 'p2'
    if all(f(i)=='p1' or f(i)=='p2' for i in g(h)): return 'v2'
    for i in range(1,73):
        h=6, i
        if f(i)=='p2':
            print(i, f(i))
```

Значения, при которых Петя выигрывает своим вторым ходом, равны 8, 20, 23

1.6. Решение задачи № 21.

Программа аналогична задаче 20. Меняется одна строка кода. В цикле выводится условие победы Вани при любом ходе Пети. Полный тест программы:

```
from functools import lru_cache
def g(h):
    x, y=h
    return (x*3, y), (x, y*3), (x+1, y), (x, y+1)
@ lru_cache (None)
def f(h):
    x, y=h
    if x+y >=79: return 'v'
    if any (f(i)=='v' for i in g(h)): return 'p1'
    if all (f(i)=='p1' for i in g(h)): return 'v1'
    if any (f(i)=='v1' for i in g(h)): return 'p2'
    if all (f(i)=='p1' or f(i)=='p2' for i in g(h)): return 'v2'
    for i in range (1,73):
        h=6, i
        if f(i)=='v2':
            print(i, f(i))
```

Значение, при котором Ваня выигрывает своим вторым ходом, равно 24.

Представленный метод решения является универсальным и позволяет решать задачи с любым количеством куч камней и глубиной рекурсии.

ВЫВОДЫ. Таким образом, описанные способы решения задач на игровые стратегии, представленные в контрольно-измерительных материалах компьютерного ЕГЭ по информатике, с использованием возможностей табличного процессора, языка программирования высокого уровня Python позволят учителям информатики общеобразовательных организаций оптимизировать процесс обучения школьников по решению задач на тему «Игровые стратегии», осуществлять дифференцированный подход в подготовке обучающихся к итоговой аттестации с учетом уровня освоения ими учебного материала, формировать способность выполнять обоснованный выбор программного обеспечения для решения задачи. Применение теоретических основ игровых стратегий и прикладных возможностей табличного процессора и инструментария программирования для построения компьютерной модели игры способствует формированию информационно-технологических компетенций у выпускников школы, позволяет им широко использовать средства информационных технологий для решения контекстных задач.

Литература

1. Алгоритмизация и основы программирования: 19-21: теория игр. URL: <https://kpolyakov.spb.ru/school/prog.htm> (дата обращения 18.03.2021).
2. Босова Л.Л. О курсе информатики в Российской школе // Известия Кыргызской академии образования. 2015. № 3 (35). С. 323-325. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_28360563_34496438.pdf (дата обращения: 12.12.2021).
3. Вабищевич С.В. МПИ как новый раздел педагогики // Методика преподавания информатики. URL: <https://phys.bspu.by/static/um/inf/mpi/lek2/lek2.pdf> (дата обращения 12.12.2021).
4. Горбулина Т.С. Теория игр. Задача № 26 ЕГЭ по информатике и ИКТ / Т.С. Горбулина, К.А. Колесниченко. Курск, 2020. URL: https://www.kiro46.ru/docs/EGE_Informatika_01.pdf (дата обращения: 12.12.2021).
5. Григорьева Н.Д. Теория игр и ее практическое применение: учебные материалы / Н.Д. Григорьева. URL: <https://works.doklad.ru/view/BMUfSH7EWYU.html> (дата обращения: 12.12.2021).

6. Губко М.В. Теория игр в управлении организационными системами / М.В. Губко, Д.А. Новиков. М.: Изд-во МФТИ, 2005. 138 с.
7. Дмитриева Ю.Ю. История развития и формирование теории игр / Ю.Ю. Дмитриева, В.С. Келий. — Текст: электронный // Студенческий научный форум — 2014: международная студенческая научная конференция, 15 февраля-31 марта 2014 г., г. Пенза. Саратов: Академия Естествознания, 2014. URL: <https://scienceforum.ru/2014/article/2014001981> (дата обращения: 12.12.2021).
8. Костромин А.В. Теория игр: конспект лекций / А.В. Костромин, Д.М. Мухаметгалеев; Казанский федеральный университет. Казань, 2013. 87 с. URL: http://libweb.kpfu.ru/ebooks/72-IEF/72_198_A5kl-000487.pdf (дата обращения: 12.12.2021).
9. Мажитова М.Р. Формирование ИКТ-компетенций в преподавании информатики и ИКТ / М.Р. Мажитова // Информатика. Все для учителя. 2017. № 9 (81). С. 2–4.
10. Мулен Э. Теория игр с примерами из математической экономики / Э. Мулен. М.: Мир, 1985. URL: <http://www.pseudology.org/lokhotron/GamesTheory.pdf> (дата обращения: 12.12.2021).
11. Нейман Дж. Фон. Теория игр и экономическое поведение / Дж. Фон Нейман, О. Моргенштерн. М.: Наука, 1970. 983 с.
12. Петросян Л.А. Теория игр / Л.А. Петросян, Н.А. Зенкенвич, Е.В. Шевкопляс. СПб, 2012. URL: http://static.ozone.ru/multimedia/book_file/1005735639.pdf (дата обращения: 12.12.2021).
13. Потешкина Г.В. Современные проблемы в преподавании информатики / Г.В. Потешкина. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-problemy-v-prepodavanii-informatiki> (дата обращения: 12.12.2021).
14. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / под редакцией: М.С. Добряковой, И.Д. Фрумина; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». М: Высшая школа экономики, 2020. 472 с.
15. ФИПИ. Демоверсии, кодификаторы, спецификации (ЕГЭ). URL: <http://fipi.ru/ege-i-gve-11/demoversii-specifikacii-kodifikatory> (дата обращения: 12.12.2021).

References

1. *Algoritimizaciya i osnovy programmirovaniya: 19–21: teoriya igr*. [Algorithmization and fundamentals of programming: 19–21: Game theory]. URL: <https://kpolyakov.spb.ru/school/prog.htm> (data obrashcheniya: 03.18.2021). (In Russian).
2. Bosova L.L. *O kurse informatiki v Rossiiskoi shkole* [About the informatics course at the Russian School] // *Izvestiya Kyrgyzskoi akademii obrazovaniya*. 2015. № 3 (35). S. 323–325. (In Russian) URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_28360563_34496438.pdf (data obrashcheniya: 12.12.2021). (In Russian).
3. *Vabishchevich S.V. MPI kak novyi razdel pedagogiki* [MPI as a new section of pedagogy] // *Metodika prepodavaniya informatiki*. / S.V. Vabishchevich // *Metodika prepodavaniya informatiki*. URL: <https://phys.bspu.by/static/um/inf/mpi/lekc/lek2.pdf> (data obrashcheniya: 12.12.2021). (In Russian).
4. Gorbulina T.S. *Teoriya igr. Zadacha № 26 EGEH po informatike i IKT* [Game theory. Task number 26 of the exam in informatics and ICT] / T.S. Gorbulina, K.A. Kolesnichenko Kursk, 2020. URL: https://www.kiro46.ru/docs/EGE_Informatika_01.pdf (data obrashcheniya: 12.12.2021). (In Russian).
5. Grigor'eva N.D. *Teoriya igr i ee prakticheskoe primeneniye: uchebnye ma-terialy* [Game theory and its practical application: teaching materials] / N.D. Grigor'eva. — URL: <https://works.doklad.ru/view/BMufSH7EWYU.html> (data obrashcheniya: 12.12.2021) (In Russian)
6. Gubko M.V. *Teoriya igr v upravlenii organizatsionnymi sistemami* [Game theory in the management of organizational systems] / M.V. Gubko, D.A. Novikov. M: MFTU, 2005. 138 s. (In Russian).
7. Dmitrieva YU. *Istoriya razvitiya i formirovaniye teorii igr* [History of development and formation of game theory] // *Studencheskii nauchnyi forum 2014: mezhdunarodnaya studencheskaya nauchnaya konferentsiya*, 15 february-31 march 2014 g., g. Penza. Saratov: Akademiya Estestvoznaniya, 2014. URL: <https://scienceforum.ru/2014/article/2014001981> (data obrashcheniya: 12.12.2021). (In Russian).

8. Kostromin A.V. *Teoriya igr: konspekt lektsii* [Game Theory: Lecture Notes] / A.V. Kostromin, D.M. Mukhametgaleev; Kazanskii federal'nyi universitet. Kazan', 2013. 87 s. URL: http://libweb.kpfu.ru/ebooks/72-IEF/72_198_A5kl-000487.pdf (data obrashcheniya: 12.12.2021). (In Russian).
9. Mazhitova M.R. *Formirovanie IKT-kompetentsii v prepodavanii in-formatiki i IKT* [Formation of ICT competence in teaching computer science and ICT] / M.R. Mazhitova. Tekst: neposredstvennyi // Informatika. Vse dlya uchitelya., 2017. № 9 (81). S. 2–4. (In Russian).
10. Mullen E.H. *Teoriya igr s primerami iz matematicheskoi ehkonomiki* [Game theory with examples from mathematical Economics] / E.H. Mu-len. Moskva: Mir, 1985. URL: <http://www.pseudology.org/lokhotron/GamesTheory.pdf> (data obrashcheniya: 12.12.2021). (In Russian).
11. Nejman Dzh. *Fon Teorija igr i jekonomicheskoe povedenie* [Game theory and economic behavior] / Dzh. Fon Nejman, O.Mongernshtern. M.: Nauka, 1970. 983 s. (In Russian).
12. Petrosyan L.A. *Teoriya igr* [Game theory] / L.A. Petrosyan, N.A. Zenkovich, E.V. Shevkoplyas. SPb, 2012. URL: http://static.ozone.ru/multimedia/book_file/1005735639.pdf (data obrashcheniya: 12.12.2021). (In Russian).
13. Poteshkina G.V. *Sovremennye problemy v prepodavanii informatiki* [Modern problems in teaching computer science] / G.V. Poteshkina. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-problemy-v-prepodavanii-informatiki> (data obrashcheniya: 12.12.2021). (In Russian).
14. *Universal'nye kompetentnosti i novaya gramotnost': ot lozungov k real'-nosti* [Universal competencies and new literacy: from slogans to reality] / pod redaktsiei: M.S. Dobryakovoi, I.D. Frumina; Natsional'nyi is-sledovatel'skii universitet «Vysshaya shkola ehkonomiki». M.: High School of Economics, 2020. 472 s. (In Russian).
15. *FIPI. Demoversii, kodifikatory, spetsifikatsii (EGEH)* [FIPI. Demos, codifications, specifications (USE)]. URL: <http://fipi.ru/ege-i-gve-11/demoversii-spezifikatsii-kodifikatory> (data obrashcheniya: 12.12.2021). (In Russian).

DOI 10.26105/SSPU.2022.76.1.013

УДК 329.78

ББК 74.27

С.В. ЕРЕМИН

**ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ
ПОИСКОВОГО ОТРЯДА
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ**

S.V. EREMIN

**ORGANIZATION OF THE SEARCH SQUAD
IN AN EDUCATIONAL INSTITUTION**

Введение. Одним из эффективных и успешно апробированных отечественной педагогической системой на протяжении многих десятилетий способов формирования и развития патриотизма является поисковая деятельность и организация поисковых отрядов. К сожалению, с периода перестройки достаточно длительное время этот традиционный, но при этом достаточно продуктивный в воспитательном, учебном, духовно-нравственном и личностно-развивающем плане вид коллективной деятельности был незаслуженно забыт и игнорировался во многих учебных заведениях страны. Сегодня интерес к поисковой деятельности и развитию поисковой активности в российских образовательных заведениях возобновляется, требуя разработки и развития теоретических и методических основ данного процесса.

Проведенное в статье исследование направлено на обоснование и анализ разработанного автором алгоритма организации поискового отряда в учебном заведении.

Исследование темы ведется автором с опорой на изучение широкого массива научных, правовых источников и собственный практический опыт в рамках новой модели развития поисковой активности обучающихся, приобретающей сегодня особую актуальность в условиях модернизации отечественного общего и дополнительного образования.

В рамках поставленной цели с использованием исторического, описательного, функционального, системного, сравнительного методов исследования в статье решаются такие задачи, характеризующие основную новизну полученных результатов, как определение особенностей поисковой активности и деятельности обучающихся в системе поискового отряда в контексте их возрастного и личностного развития; обоснование компетенций педагога в ходе организации поисково-исследовательской деятельности и создания поискового отряда, этапизация алгоритма организации поискового отряда и рассмотрение содержания каждого из его компонентов, обоснование возможных проблем в ходе организации поискового отряда в отечественных условиях.

Автором обосновано понимание поисковой активности и деятельности в узком и широком смысле его трактовки; выделены распространенные формы и виды деятельности поисковых отрядов, проанализированы различные методы и технологии работы. Представленный в статье алгоритм организации поискового отряда, представляющий научную новизну, носит типовой характер и может быть адаптирован к деятельности подобных структур как в условиях общеобразовательной школы (в т.ч. при школьном музее), так и в заведениях системы дополнительного образования. Систематизированные автором направления, профили деятельности современных поисковых отрядов не являются исчерпывающими и представляют интерес для дальнейшей научной разработки.

One of the effective and successfully tested by the domestic pedagogical system for many decades ways of forming and developing patriotism is the search activities and organization of

search squads. Unfortunately, since the reorganization period this traditional, but at the same time rather productive type of collective activity in the educational, spiritual and moral and personal developing plan was unfairly forgotten for rather long time and was ignored in many educational institutions of the country. Today, interest in search activities in Russian educational institutions comes back and requires the development of theoretical and methodological foundations of this process.

The research conducted in the article is aimed at substantiating and analyzing the developed by the author search squad organization algorithm which is functioning in an educational institution.

The study of this issue is carried out by the author based on the study of a wide range of scientific, legal sources and his own practical experience within the framework of a new model for the development of research activity of students, which is now gaining special relevance in the conditions of modernization of national general and additional education. In the framework of the goal, using historical, descriptive, functional, system, comparative research methods, the article solves such problems that characterize the main novelty of the results, such as determining the characteristics of search activity and the activities of students in the search engine system in the context of their age and personal development; substantiation of the teacher's competences during the organization of search and research activities and the creation of a search squad, transposition of the search squad organization algorithm and consideration of the content of each of its components, substantiation of possible problems during the organization of the search squad in domestic conditions.

The author justifies the understanding of search activity in the narrow and broad sense of its interpretation; common forms and activities of search teams are identified, various methods and technologies of work are analyzed. The algorithm for organizing a search squad presented in the article, which has a scientific novelty, is typical and can be adapted to the activities of such structures both in the conditions of a general education school (including at a school museum) and in institutions of the additional education system. The directions systematized by the author; profiles of the activities of modern search squads are not exhaustive and are of interest for further scientific development.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: поисковый отряд, поисковая деятельность, поисковая активность, музейная деятельность, патриотизм, внеклассная деятельность, организация работы поискового отряда

KEY WORDS: search unit, search activity, museum activity, patriotism, extracurricular activity, organization of work of search group

ВВЕДЕНИЕ. Важнейшей составляющей процесса воспитания человека является формирование и развитие патриотических чувств. Без наличия патриотизма как интегрального свойства личности нельзя говорить о ее воспитании в полной гармонии. Никакое государство, народ, общность не могут существовать без своих традиций, истории, побед и достижений, поражений, ошибок и потерь. Воспитать у современной молодежи уважение к этим составляющим, научить их пониманию, сохранению и бережной передаче будущим поколения — ключевая и в то же время сложнейшая функция, которую выполняет сегодня образовательная система в тесном сотрудничестве с семьей.

Одним из эффективных и успешно апробированных отечественной педагогической системой на протяжении многих десятилетий способов формирования и развития патриотизма является поисковая и музейная деятельность [1, с.84]. К сожалению, с периода перестройки достаточно длительное время этот традиционный, но при этом достаточно продуктивный в воспитательном, учебном, духовно-нравственном и личностно-развивающем плане вид коллективной деятельности был незаслуженно забыт и игнорировался во многих учебных

заведениях страны, направивших все свои силы и потенциал на инновационное обновление и поиск новаторских методов работы в новых условиях модернизации отечественной системы образования, повышения требований к уровню подготовки обучающихся и квалификации педагогических работников. Сегодня на государственном уровне идет возрождение поисковой работы. В открытом доступе в Интернете появилось значительное число ресурсов и банков данных, которые помогают открыть новые имена героев, узнать информацию о своих земляках и предках. Гриф секретности снят с ранее закрытых фондов военных архивов. В последние годы активно растет интерес к генеалогической науке и проводимым в данной области исследованиям не только у научного сообщества, но и у простых обывателей, в том числе молодежи. Во многом возрождению такого интереса и активизации внимания к поисковой работе способствовала Всероссийская акция «Бессмертный полк», которая подчеркнула роль нашего народа в годы Великой Отечественной войны, объединив в своих рядах родственников военачальников, а также простых солдат, тружеников тыла и детей войны, каждый из которых был настоящим героем, пожертвовавшим своей жизнью, здоровьем и силами для того, чтобы у сегодняшнего поколения было мирное небо над головой. Обществом востребована информация о героях разных исторических эпох, средневековых битв, участников военных сражений различных исторических периодов [3, с.2].

Благодаря многонациональности, многовековой истории, географическим масштабам, уникальному менталитету народа история нашей страны обладает особым характером и воспитательным потенциалом: испокон столетий в грозное для страны время на её защиту поднималось всё население, не зависимо от социального положения, возраста, места жительства, принадлежности к культуре и религиозным верованиям. Однако, несмотря на существующий интерес, проблема обучения грамотному поиску информации об историческом, в том числе героическом прошлом страны и ее предков, выбора достоверных, не искажающих историю данных, действительно положительных во всех отношениях ориентиров из их числа для подрастающего поколения, привлечения к этой деятельности молодого поколения на системном, организованном уровне, поддержания у нее поискового, исследовательского интереса, деятельностной и активной позиции, в которой происходит интериоризация патриотических ценностей и национального самосознания как качества личности, методического обеспечения этой деятельности эффективным инструментарием, является крайне непростой задачей, стоящей перед современным педагогом.

Следует отметить, что в разное время поисковую деятельность в отечественной науке и практике наполняли различными смыслами и прочтениями (от самодеятельных «черных копателей» и пионерско-комсомольских «красных следопытов» до военизированных поисковых подразделений при МО РФ, представителей современного общероссийского волонтерского движения и т.д.). Безусловно, поисковая деятельность многогранна и может использоваться для достижения множества целей (от образовательных и воспитательных до политических), являясь средством получения информации об исторических, культурных, биологических и другого рода событиях и доказательством как правдивости, так и ложности многих фактов и выводов о них. Обращаясь к изучению роли поисковых отрядов в социогуманитарных науках, мы сталкиваемся с недостатком фундаментальных и монографических теоретико-методологических и прикладных трудов в этой области. Деятельность, начатая энтузиастами еще в СССР, как справедливо подчеркивает Д.А. Гурин, к сожалению, долгое время не отличалась необходимой разработанностью в науке и серьезным научным подходом к этому аспекту в целом [4, с.259], что актуализирует дальнейшие исследования в данном направлении, к числу которых относится и работа автора, результаты которой представлены в настоящей статье.

ЦЕЛЬ СТАТЬИ — описание способов организации работы поискового отряда в образовательном учреждении.

Инициирование поисковой активности и деятельности и их всесторонней поддержки целесообразно обеспечивать в сегодняшних условиях за счет интеграции наиболее перспективных и продуктивных как традиционных, так и инновационных форм деятельности в реально действующие образовательные системы и переводом накопленных традиционных методических инструментов и инноваций в режим постоянно функционирующих поисковых и исследовательских форм. Одной из эффективно зарекомендовавших себя в системе отечественного образования на протяжении многих десятилетий традиционных форм деятельности, которая может быть обогащена современными инновациями в сфере методического инструментария, является поисковый отряд. Следует отметить, что в самой природе данной формы организации деятельности с обучающимися заложено непрерывное стимулирование и развитие поисковой активности участников как важнейшего личностного и учебного новообразования [7, с.22].

Поисковая активность выступает одним из факторов, влияющих на формирование жизнестойкости личности [16, с.33]. В работе А.И. Савенкова подчеркивается тот факт, что «именно биологически предопределенная потребность ребенка к поиску нового и познанию окружающего мира делает не только возможным, но и необходимым внедрение в современной образовательной системе принципиально новой модели обучения, в основе которой лежит поисковая деятельность самого обучающегося» [17, с. 25]. Организация поискового отряда в учебном учреждении создает плодотворные условия для апробации подобной модели и ее активного применения. Поисковая и исследовательская деятельность в поисковом отряде во многом ориентирована на самостоятельную деятельность школьников в сотрудничестве с членами семей детей, заинтересованной общественностью, представителями различных органов власти, культурных и досуговых организаций, научных учреждений и институтов и т.д., что обеспечивает реальное и вариативное взаимодействие различных субъектов образовательного процесса, о необходимости активизации которого ведется речь в содержании нового поколения школьных ФГОС.

Значение поискового и исследовательского обучения в условиях поискового отряда трудно переоценить: оно обеспечивает «гармоничное формирование у ребенка научной картины духовно-нравственного устройства мира: во-первых, предполагает освоение ребенком некоего объема информации, добытой путем специальных изысканий; во-вторых, обеспечивает «вскрытие эмбриологии» получения нового знания на основе овладения способами ее поиска и обнаружения» [16, с.36]. Образовательный процесс в рамках поискового и исследовательского обучения в рамках поискового отряда должен строиться таким образом, чтобы опыт человечества представал перед обучающимися как живой организм. Чрезвычайно важно понимание того, что в истории любого народа, исторической фигуры могут быть ошибки и неблагоприятные деяния, что не является поводом к обесцениванию, игнорированию и забвению истории народа, а служит уроком и опытом для последующих поколений. В поисковом и исследовательском обучении, реализуемом в рамках деятельности поискового отряда, «у школьников должно постепенно формироваться представление о поиске и исследовании не как о наборе частных когнитивных инструментов, ... а как о способе контакта с окружающим миром, коммуникации с прошлым и настоящим, образе жизни, при котором поисковая активность доминирует в различных жизненных ситуациях» [14, с. 25], объединяя различные народы в поликультурное пространство, соединяя прошлое, настоящее и будущее в один неразрывный информационный, историко-культурный, образовательный континуум.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ. Исследование выбранной темы ведется автором с опорой на обзор широкого массива научных, правовых источников и собственный практический опыт в рамках новой модели развития поисковой активности обучающихся, приобретающей сегодня особую актуальность в условиях модернизации отечественного общего и дополнительного образования.

В рамках поставленной цели с использованием исторического, описательного, функционального, системного, сравнительного методов исследования в статье решаются такие задачи, характеризующие основную новизну полученных результатов, как определение сущности и особенностей поисковой активности и деятельности обучающихся в системе поискового отряда в контексте их возрастного и личностного развития; обзор и обоснование компетенций педагога в ходе организации поисково-исследовательской деятельности и создания поискового отряда, этапизация алгоритма организации поискового отряда и рассмотрение содержания каждого из его компонентов, обоснование возможных проблем в ходе организации поискового отряда в учебном заведении в отечественных образовательных условиях.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ. Проведенный в ходе исследования обзор теоретических источников [1–4, 7–9, 14], определяющих сущность поисковой активности и деятельности обучающихся, на основании которых мы далее представим их авторское уточнение, а также наш личный практический опыт, позволяет предположить, что в алгоритме организации поискового отряда, создаваемого в современном российском образовательном заведении, могут быть выделены следующие составляющие (этапы):

- 1) создание концепции поискового отряда. На данном этапе происходит выбор профиля, направлений поисково-исследовательской деятельности, формы деятельности отряда, определение цели, задач, различных обуславливающих процесс создания отряда факторов, которые могут быть связаны с деятельностью конкретного учебного заведения, действующей в его рамках экспериментальной программой; музейной деятельностью в локальных условиях; сложившимися педагогическими традициями краеведческой деятельности на местах; особенностями тех или иных событийных коммуникаций, мифогеографической, культурной спецификой территориального брендинга и т.д.;
- 2) изучение нормативно-правовой базы, регулирующей деятельность поисковых отрядов в РФ, организационно-правовая деятельность, включающая в себя разработку проекта Положения об отряде и разработку проекта приказа руководителя образовательного учреждения о назначении на должность руководителя отряда;
- 3) поисково-исследовательская деятельность, которая заключается в составлении плана проведения мероприятий, реализации поисково-исследовательских проектов, комплектования фондов музея (если поисковый отряд создается на его базе) или отдельных фондов (экспозиции) отряда;
- 4) создание актива, совета отряда;
- 5) поисково-исследовательская и фондовая работа;
- 6) проектно-демонстрационная, просветительская, экспозиционная деятельность (разработка, структуры, создание эскиза и макета будущей экспозиции или фондохранилища находок; выполнение технического проекта);
- 7) начало функционирования отряда,
- 8) мониторинг результатов деятельности отряда, их совместная рефлексия и корректировка его концепции по мере развития.

Анализируя представленный алгоритм, следует подчеркнуть тот факт, что выбор профиля деятельности поискового отряда, безусловно, является важнейшим этапом в его создании и концентрическим ядром концепции, определяя, в том числе, возможную структуру, предполагаемую численность, методы дальнейшей деятельности. Однако профиль не обязательно должен быть неизменным и окончательно зафиксированным. Поисковый отряд, во многом являющийся плодом коллективного творчества педагогов и школьников, может соответствовать какому-то профилю лишь частично, а также быть своеобразной интеграцией профилей, изменяющихся со временем [20]. Очень часто такой профиль в отечественных условиях формируется на основе деятельности школьного музея. В то же время профиль

поискового отряда может быть изменен по мере становления и развития как школьного музея, так и функционирования самого отряда, если он действует как самостоятельная единица.

Поисковый отряд может развиваться в рамках краеведческого или туристско-краеведческого движения в образовательном центре, будучи как его центром, так и одним из звеньев системы, объединяющих различные формы работы.

Масштабы проведения краеведческой работы в советской системе образования, которая обладает глубочайшими традициями и опытом в данном направлении, поражают воображение. Предыстория официального поискового движения в нашей стране относится к окончанию Великой Отечественной войны. [15, с. 286]. В СССР первые организованные профессиональные поисковые отряды начали работу в конце 1980-х гг., но у истоков массового поискового движения стояли «школьные красные следопыты 1960–1980-х гг.» [15, с. 286]. Дальнейшая активизация деятельности поисковых отрядов была связана с государственной советской кампанией по увековечиванию памяти о войне, стартовавшей с 1960-е гг. [6, с.23]. Результатом этой политики стала «активизация местных инициатив» [6, с.23]. Однако в то же время, как отмечают исследователи, «противоречивость советской политики памяти привела к дистанцированию поисковиков от государственных институтов» [6, с. 23; 10, с. 20].

Тем не менее, нельзя отрицать, как уже подчеркивалось в нашей статье выше, масштабов деятельности поисковых отрядов в советский период и их системности. Наряду с «повседневной рутинной работой, реализуемой отрядами по выявлению данных, наполнению различных экспозиций материалами, их систематизацией, взаимодействием с местными музеями, органами власти, ветеранами, активистами общественности, проводились крупномасштабные мероприятия (краеведческие эстафеты, всесоюзные походы и т.д.)» [14, с. 26], в которые включались все образовательные заведения на городском, областном и даже республиканском уровнях.

Сегодня деятельность поисковых отрядов более ограничена и число совместных мероприятий федерального масштаба не так велико. Информацию о них, как и о регулирующей деятельности поисковых отрядов нормативно-правовой базе можно найти на портале Союза поисковых отрядов России [19], — органа, объединяющего деятельность подобных организаций и уполномоченного законодательством РФ на проведение поисковых работ, связанных с увековечением памяти погибших при защите Отечества на всей территории страны [5, 13].

На территории нашей страны появляются и региональные организации, объединяющие поисковые отряды, такие как, например, Фонд поисковых отрядов Ленинградской области, Общественная молодёжная организация «Объединение Отечество» (г. Казань). Еще одним примером нового уровня поискового движения может являться создание «Центра по изучению военной истории» на базе поискового отряда «Ингрия» и исторического факультета Санкт-Петербургского государственного университета. С их перечнем и мероприятиями, а также опытом деятельности можно ознакомиться на портале «Поисковое движение России» [12].

При выборе профиля и жанра поискового отряда необходимо учитывать не только потребности, но и возможности конкретного контингента обучающихся, их возрастной уровень, уровень развития компетенций педагога, потребности и особенности образовательного учреждения, поскольку поддержание систематической деятельности, создание качественной экспозиции, реализация проектов, встреч, «полевой работы», выездной деятельности требует значительных ресурсов.

Приступая к организации поисково-исследовательской деятельности и созданию поискового отряда, инициатор его создания, в первую очередь должен принять решение о направ-

лениях поиска с позиции их приемлемости возрастному фактору и личностным интересам, особенностям обучающихся. Поисковая работа уже сама по себе является активной формой героико-патриотического воспитания обучающихся, и, кроме того, ее природа отвечает личностно-возрастному развитию ребенка-школьника [9]. Начиная с 7 лет, когда познавательная активность ребенка в новых социальных условиях школы, постоянно подпитывается и возрастает в связи с получаемым объемом новой информации, новых социальных, коммуникативных, учебных условий, к возрасту 10 лет она приобретает устойчивый характер, когда познание мира становится для школьника насущной потребностью, а его своеобразие и история, соприкосновение прошлого и настоящего вызывают множество вопросов, ответить на которые самостоятельно ребенок еще не в состоянии, как и полностью интериоризировать полученные знания от взрослых, превратив их в свою личностную позицию.

В возрасте 14–15 лет школьники учатся брать на себя ответственность, помогать слабым и обездоленным, учатся искать правильные решения в сложных жизненных ситуациях, расширять собственную поисковую деятельность [7, 9]. Именно по аналогичной траектории может двигаться и вовлечение обучающихся в деятельность поискового отряда, от момента его замысла и создания — начиная от простейших, и переходя к более широким комплексным формам деятельности с применением значительного спектра методических технологий и форм обучения, двигаясь от узкоспециализированного — к более широкому пониманию поисковой работы.

Под поисковой работой в образовательном учреждении (в узком смысле) нами при этом понимается ее ограничение профилем отряда, например, сбор информации о ветеранах, проживающих в городе, в районе, в регионе, о войнах, чьи имена незаслуженно забыты, а также о родственниках, принимавших участие в Великой Отечественной войне. Более широкое понимание данной деятельности подразумевает включение в поисковую работу также таких важных составляющих, как распространение собранной и систематизированной информации с целью просветительской деятельности, увековечения различных памятных событий, поступков и имен героев, ее сохранения в памяти современников и потомков в виде запечатленной информации и мемориальной культуры; приобщение к поисковой деятельности других обучающихся, родителей, различных представителей общественности, уход за местами упокоения, реконструкцию воинских захоронений и т.д.

Таким образом, отряд и поисковая деятельность в рамках него могут быть тематически узко-ограниченным (герои Великой Отечественной войны, герои военных действий различных лет, деятели культуры различных лет) или объединять различные направления деятельности и поиска в рамках какой-либо сферы (например, история и культура города, села и т.д. в целом). С целью более узкой специализации поисковая деятельность в рамках отряда, например, может иметь уклон в историко-бытовой жанр. Сегодня во всем мире с целью сохранения национальной культуры и традиций приобретает популярность создание так называемых «средовых музеев», систематизирующих и воспроизводящих с особой детальностью элементы историко-культурного наследия [8]. Деятельность поискового отряда может быть направлена и поддержание экспозиции подобного музея за счет реализации поисково-исследовательской деятельности в том или ином этнографическом направлении [2]. Например, это могут быть такие экспозиции, как «Интерьер крестьянской избы 50–60-х годов XX века»; «Интерьер советской квартиры 1970-х годов»; экспозиция, посвященная годам жизни или боевым действиям во время Великой Отечественной войны 1941–1945 гг., во время локальных военных конфликтов второй половины XX — начала XXI века; сменная экспозиция «История одной вещи» (например, письма солдата и т.д.).

Поисковая деятельность отряда может носить археологическую, экологическую специфику, иметь направленность на изучение и сохранение биоразнообразия местных территорий. Популярность последнего направления, в частности, связана с активным созданием

сегодня в мире музеев экологии, получивших широкое распространение в Великобритании, США [11].

По форме своей деятельности и ее масштабу поисковый отряд может быть как сугубо поисково-исследовательским и просветительским (поиск информации, данных, ее анализ, создание на их основе Книг памяти, экспозиций, конференций, встреч с известными людьми, их родственниками; проведение памятных, просветительских мероприятий, участие в «Вахтах памяти»), так и включать в свою деятельность элемент «полевого исследования». Последний, безусловно, требует более глубокого включения обучающихся в поисковую деятельность и развитие владения компетенциями в данной области.

Ведя речь об ученических компетенциях, важно затронуть такой неотъемлемый компонент, как готовность самого педагога, предполагающий наличие соответствующих профессиональных и личностных компетенций учителя. В контексте изменяющейся роли педагога в условиях внедрения нового поколения ФГОС, когда произошел переход от знаниевой к компетентностной парадигме и установилась доминанта деятельностного подхода, а педагог, категорически отходя от роли ментора, перешел к роли помощника, ментора, фасилитатора, в контексте организации поисковой деятельности перед созданием поискового отряда, учителю в качестве отправной точки в своей теоретико-методологической разработке основ и непосредственной организации поискового отряда необходимо выявить уровень собственной готовности к предстоящим реалиям, воспитательному воздействию, исследовательской и «полевой» активности. Различающийся профиль и масштабы деятельности отряда, его численность, требуют от педагога разных трудов — и временных затрат, которых молодому, начинающему педагогу, а часто и опытному учителю оказывается крайне трудно спрогнозировать заранее. Не каждый педагог может оказаться готов к так называемым «полевым исследованиям». Общая учебная нагрузка педагога может изменяться в течение года как в сторону уменьшения, так и увеличения, различное влияние на деятельность отряда и его сплоченность, эффективность функционирования будут оказывать и возраст, сменяющийся и постоянный контингент обучающихся, их личностные особенности, учебная загруженность, изменяющаяся мотивация и т.д. Все это может выступить определенными осложняющими факторами в организации и деятельности поискового отряда, особенно, если его состав и целевые ориентиры, формат функционирования изначально носят достаточно широкий и амбициозный характер. В связи с этим педагогу, приступающему к организации поискового отряда впервые, целесообразно начать с более узкоспециализированных тематических направлений и компактного состава и структуры отряда, постепенно расширяя число задач и участников, корректируя выявленные проблемы на основании непрерывного мониторинга и педагогической рефлексии осуществляемой деятельности совместно с обучающимися и другими заинтересованными участниками.

Комплекс соответствующих умений, обуславливающих компетентность педагога к поисковой деятельности и организации поискового отряда, на наш взгляд, может включать в себя: умение нестандартно, творчески, инновационно мыслить; умение постановки четких и доступных задач в соответствии с возрастными особенностями обучающихся; умение трансформировать в привлекательную, познавательную для детей деятельность дидактически важную проблему, тему в необходимом историко-культурном, духовно-нравственном контексте; умение выбирать достоверные источники, работать с мемориальной литературой, архивами; умение активно применять метод «положительных примеров», сторителлинга во взаимодействии с обучающимися; терпимость к заблуждениям учеников, пытающихся найти ту или иную информацию, произвести личностную оценку отдельного исторического события, поступка или самой исторической личности (в том числе под влиянием социальных стереотипов, предубеждений, подросткового критицизма и чрезмерной чувствительности), навыки организации и проведения наблюдений, поисковой деятельности, в том чис-

ле вторичных и полевых исследований; умение организации регулярных отчетов рабочих групп отряда, дискуссии и рефлексии в ходе открытых общих обсуждений; умение поощрять критическое отношение обучающихся к исследованию; способность стимулировать предложения по разработке концепции отряда, организации проектной деятельности, улучшению работы и выдвижению новых направлений исследования, без давления на обучающихся, стимулируя их самостоятельность в балансе с внимательным руководством (кураторством) педагога (безусловно, степень самостоятельности в данном случае зависит от возраста и активности обучающихся); умение и желание привлечения к деятельности поискового отряда других субъектов учебного процесса (администрации, родителей, педагогов дополнительного образования, общественности, представителей органов власти, ученых и т.д.) [9, 14, 17].

ВЫВОДЫ. Таким образом, можно заключить, что развитие поисково-исследовательской активности обучающихся в рамках деятельности поисковых отрядов позволяет дать современному школьнику и студенту своеобразные «очеловеченные» знания, становится своего рода «машиной времени», создающей возможность перемещения из одной исторической эпохи в другую, и информационное и практическое (максимально приближенное к реальному) погружение в нее, включения обучающихся в творческое познание и деятельность. Этот эффект достигается за счет многообразия различных видов поисковых отрядов, систематизированных автором в настоящей статье (широко— и узкоспециализированных), существующих сегодня в поисковой практике и сформировавшихся на основе глубочайших традиций отечественной педагогики и развития поисковой работы в современных условиях, развивающихся под влиянием актуальных мировых тенденций, от которых отечественная система основного и дополнительного образования, российский социум и наука не могут оставаться в стороне.

Проанализированный и разработанный автором статьи алгоритм организации поискового отряда можно рассматривать как типовой, однако, будучи открытой к изменениям конструкции, безусловно, он не претендует на абсолютную законченность и неизменность. Его непрерывная трансформация и адаптация к специфическим условиям и факторам обеспечивается обязательным компонентом, подразумевающим непрерывный мониторинг, рефлексию деятельности как по созданию, так и непосредственному функционированию отряда.

Еще раз подчеркнем, что представленный автором алгоритм не подразумевает императивный выбор конкретного вида поискового отряда, направление и форма деятельности которого может изменяться в соответствии с выявленными проблемами и препятствиями. Крайне важно, когда отряд выходит за рамки школьного поискового отряда, объединяя школьников и выпускников разных годов, родителей, представителей общественности [18]. Плодотворным, как показывает практика, является и результат, когда поисковый отряд трансформируется в своеобразное «экскурсионное бюро». Экспозиционный фонд отряда (который может быть как самостоятельным, так и позиционироваться в том или ином музее), базируется на краеведческих, исторических данных региона или города.

При этом следует отметить, что сегодня широкие возможности как расширения в области поисково-исследовательской деятельности, так и организации на ее основе мероприятий, экспозиций, представления различных проектов, представляют цифровые технологии, открывающие доступ к огромному количеству федеральных и региональных архивных фондов и хранящихся в них материалов, позволяющих превращать традиционные экскурсии по различным местам, экспозиции — в интерактивные. Современное поколение, живущее в информационную эпоху, будучи вовлеченным в соответствующие виды деятельности, может осуществить более глубокое «ролевое погружение в эпоху» [20, с.390]. Однако, безусловно, цифровые технологии отнюдь не подменяют реального «полевого» исследования или «погружения в эпоху», когда можно попробовать своими руками сплести нить на вере-

тене под руководством старожил той или иной далекой деревни, прикоснуться к шершавому от времени металлу на чугунах, попробовать донести их на ухватах в печь, завязать пионерский галстук, выбить дробь на барабанах, прикоснуться к обгазированному кровью сражений и пылью эпох солдатскому письму, фляге воды или медальону. Только интеграция традиционных и цифровых технологий, на наш взгляд, позволит внести максимально творческий компонент в исследование и общение обучающихся с историческими артефактами.

Литература

1. Алексеева Е., Белкин П. Школьный музей в новом информационном пространстве // Директор школы. 2006. № 1. С. 84–86.
2. Галкина Е.Л. Музей и этнология. М.: РИК, 2017. 120 с.
3. Горбунов В. Школьный музей и воспитание патриотизма // Воспитание школьников. 2007. № 7. С. 2–7.
4. Гурин Д.А., Виноградова А.И. Место субкультуры в современном культурном пространстве // Актуальные проблемы авиации и космонавтики. 2011. № 7. С. 258–259.
5. Закон РФ от 14.01.1993 г. № 4292-1 «Об увековечении памяти погибших при защите Отечества» // Ведомости ВСиСНД РФ. 1993. № 7. Ст. 245
6. Касимов Р.Н. Изучение истории поискового движения (на примере Удмуртии) // Историко-культурное наследие народов Урало-Поволжья. 2020. № 1 (8). С. 22–30.
7. Комарова Н.С. Поисковая активность в контексте новой модели образования. М.: Приорис, 2021. 100 с.
8. Косова И.М., Медведева Е.Б. Отечественное музейное дело в русле международных тенденций // Музей для всех: сб. тр. М.: Приоритет, 2003. Вып. 4. С. 6–17.
9. Котилевский С.С. Теория и практика поисковых работ. Казань: Сигма, 2020. 230 с.
10. Мельникова Е.А. Руками народа: следопытское движение 1960–1980-х гг. в СССР // Антропологический форум. 2018. № 37. С. 19–53.
11. Нагорский Н.В. Музейная педагогика и музейно-педагогическое пространство // Педагогика. 2005. С. 3–12.
12. Поисковое движение России. URL: <http://rf-poisk.ru> (дата обращения: 01.06.2021)
13. Постановление Правительства РФ от 12.08.1994 г. № 910 «О мерах по реализации Закона РФ «Об увековечении памяти погибших при защите Отечества» // Собрание законодательства РФ. № 6. Ст. 1984
14. Родин Е.В. Поисковое движение как вид социальных движений и как система добровольных общественных организаций // Среднерусский вестник общ. наук. 2014. № 1. С. 24–28.
15. Родионов Н.А. Удмуртская республика: путь к победе 1945 г.: монография. Ижевск: УрО РАН, 2015. 320 с.
16. Ротенберг В.С., Аршавский В.В. Поисковая активность и адаптация. М.: Наука, 2019. 300 с.
17. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению. М.: Наука, 2020. 180 с.
18. Середина О., Кузьмина О. Книга Памяти. Герои Великой Отечественной войны — наши прадедушки и прабабушки // Учитель. 2020. № 4. С. 86–88
19. Союз поисковых отрядов России. URL: <https://sporf.ru/> (дата обращения: 01.06.2021)
20. Ягудина Р.И. Школьный музей как средство развития информационной компетентности учащихся // Молодой ученый. 2012. № 8. С. 388–390.

References

1. Alekseeva E., Belkin P. *Shkol'nyj muzej v novom informacionnom prostranstve* [School museum in a new information space] // Direktor shkoly. 2006. № 1. S. 84–86. (In Russian).
2. Galkina E.L. *Muzej i etnologiya* [Museum and Ethnology]. M.: RIK, 2017. 120 s. (In Russian).

3. Gorbunov V. *Shkol'nyj muzej i vospitanie patriotizma* [School Museum and Patriotism Education] // *Vospitanie shkol'nikov*. 2007. № 7. S. 2–7. (In Russian).
4. Gurin D.A., Vinogradova A.I. *Mesto subkul'tury v sovremennom kul'turnom prostranstve* [Place of sub-culture in modern cultural space] // *Aktual'nye problemy aviatsii i kosmonavтики*. 2011. № 7. S. 258–259. (In Russian).
5. *Zakon RF ot 14.01.1993 № 4292-1 «Ob uvekovechenii pamyati pogibshih pri zashchite Otechestva»* [On perpetuating the memory of those killed in the defense of the Fatherland] // *Vedomosti VSISND RF*. 1993. № 7. St. 245. (In Russian).
6. Kasimov R.N. *Izuchenie istorii poiskovogo dvizheniya (na primere Udmurtii)* [Study of the history of search movement (using the example of Udmurtia)] // *Istoriko-kul'turnoe nasledie narodov Uralo-Povolzh'ya*. 2020. № 1. S.22–30. (In Russian).
7. Komarova N.S. *Poiskovaya aktivnost' v kontekste novej modeli obrazovaniya* [Search activity in the context of the new education model]. M.: Prioris, 2021. 100 s. (In Russian).
8. Kosova I.M., Medvedeva E.B. *Otechestvennoe muzejnoe delo v rusle mezhdunarodnyh tendencij* [Domestic museum business in line with international trends] // *Muzej dlya vseh: sb. tr. M.: Prioritet*, 2003. Vyp. 4. S. 6–17. (In Russian).
9. Kotilevskij S.S. *Teoriya i praktika poiskovyh rabot* [Search Theory and Practice]. Kazan': Sigma, 2020. 230 s. (In Russian).
10. Mel'nikova E.A. *Rukami naroda: sledopytskoe dvizhenie 1960–1980-h gg. v SSSR* [Hands of the people: the pathfinder movement of the 1960–1980s in the USSR] // *Antropologicheskij forum*. 2018. № 37. S.19–53. (In Russian).
11. Nagorskij N.V. *Muzejnaya pedagogika i muzejno-pedagogicheskoe prostranstvo* [Museum pedagogy and museum-pedagogical space] // *Pedagogika*. 2005. S.3–12. (In Russian).
12. *Poiskovoe dvizhenie Rossii* [Search movement of Russia]. URL: <http://rf-poisk.ru> (data obrashcheniya: 01.06.2021). (In Russian).
13. *Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 12.08.1994 № 910 «O merakh po realizacii Zakona Rossijskoj Federacii «Ob uvekovechenii pamyati pogibshih pri zashchite Otechestva»* [On Measures for the Implementation of the Law of the Russian Federation «On Perpetuating the Memory of Those Killed in the Protection of the Fatherland»] // *Sobranie zakonodatel'stva RF*. № 6. St.1984. (In Russian).
14. Rodin E.V. *Poiskovoe dvizhenie kak vid social'nyh dvizhenij i kak sistema dobrovol'nyh obshchestvennyh organizacij* [Search movement as a type of social movement and as a system of voluntary public organizations] // *Srednerusskij vestnik obshch. nauk*. 2014. № 1. S. 24–28. (In Russian).
15. Rodionov N.A. *Udmurtskaya respublika: put' k pobede 1945 g.* [Udmurt Republic: the way to victory in 1945]: monografiya. Izhevsk: UrO RAN, 2015. 320 s. (In Russian).
16. Rotenberg V.S., Arshavskij V.V. *Poiskovaya aktivnost' i adaptaciya* [Search activity and adaptation]. M.: Nauka, 2019. 300 s. (In Russian).
17. Savenkov A.I. *Psihologicheskie osnovy issledovatel'skogo podhoda k obucheniyu* [Psychological foundations of the research approach to learning]. M.: Nauka, 2020. 180 s. (In Russian).
18. Seredina O., Kuz'mina O. *Kniga Pamyati. Geroi Velikoj Otechestvennoj vojny — nashi pradedushki i prababushki* [Book of Memory. Heroes of the Great Patriotic War — our great-grandparents and great-grandmothers] // *Uchitel'*. 2020. № 4. S.86–88. (In Russian).
19. *Soyuz poiskovyh otryadov Rossii* [Union of Search Squads of Russia]. URL: <https://sporf.ru/> (data obrashcheniya: 01.06.2021) (In Russian).
20. Yagudina R.I. *Shkol'nyj muzej kak sredstvo razvitiya informacionnoj kompetentnosti uchashchihsya* [School Museum as a means of developing the information competence of students] // *Molodoj uchenyj*. 2012. № 8. S.388–390. (In Russian).

DOI 10.26105/SSPU.2022.76.1.014

УДК 373.2.014

ББК 74.14

Н.Ф. ЗАХАРЧЕНЯ

**МАРКЕТИНГОВЫЙ ПОДХОД
ПРИ УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ
УСЛУГАМИ ДОШКОЛЬНОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

N.F. ZAKHARCHENIA

**MARKETING APPROACH
TO THE MANAGEMENT OF EDUCATIONAL
SERVICES OF A PRESCHOOL EDUCATIONAL
ORGANIZATION**

Введение. В статье анализируется методологическая основа управления образовательными услугами дошкольной образовательной организации, которая предусматривает ориентацию на запросы ребёнка, семьи, образовательных организаций, государства и общества в сферодошкольного образования, подкрепляется системными мероприятиями, направленными на максимальное удовлетворение образовательных потребностей заказчиков при сохранении высокого качества образовательных услуг.

Цель: раскрыть логику формирования маркетинговых компетенций специалиста дошкольного образования в управлении образовательными услугами дошкольной образовательной организации.

Материалы и методы: научные и прикладные исследования в области философии взаимодействия; системного, логико-структурного и структурно-функционального анализа; теорий маркетинга, маркетинга образовательных услуг, управления организационными системами, стратегического управления.

Результаты и научная новизна. Дано описание методики формирования маркетинговых компетенций будущих педагогов в управлении образовательными услугами дошкольной образовательной организации, которая может быть использована в целях профессионального становления и развития педагогов и руководителей дошкольной образовательной организации в области образовательного маркетинга.

Introduction. The article analyzes the methodological basis for the management of educational services of a preschool educational organization, which provides for a consumer orientation of educational services, supported by integrated marketing efforts aimed at creating consumer satisfaction.

Purpose. The logic of the formation of the marketing competence of a preschool education specialist in the management of educational services of a preschool educational organization is disclosed.

Materials and methods: scientific and applied research in the field of interaction philosophy; system, logical-structural and structural-functional analysis; theories of marketing, marketing of educational services, management of organizational systems, strategic management.

Results and scientific novelty. The description of the methodology for the formation of marketing competencies of future teachers in the management of educational services in preschool education is given. The research results can be used for the professional formation and development of teachers and managers of a preschool educational organization in the field of educational marketing.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: маркетинг, образовательная услуга, маркетинговые компетенции, методика.

KEY WORDS: marketing, educational service, marketing competencies, methodology.

ВВЕДЕНИЕ. Системное рассмотрение процесса управления образовательными услугами дошкольной образовательной организации (далее — ДОО) в контексте маркетингового подхода позволяет более чётко обозначить спектр компонентов методики формирования маркетинговых компетенций будущих педагогов, наличие которых обеспечит наибольшую эффективность образовательного процесса в дошкольной образовательной организации. Актуальность исследования определяется современными тенденциями в развитии общества и образования, где становятся востребованными новые компетенции, применение которых может способствовать совершенствованию профессиональной педагогической деятельности и использованию для этого резервных возможностей, которые могут предоставить такие науки, как экономика и управление. Несмотря на специфику образовательной деятельности, с развитием рыночных отношений активно развивается рынок образовательных услуг. В процессе становления этого рынка уменьшается государственное влияние и активизируется система дополнительного образования, в том числе и в ДОО. Это определяет актуальность исследуемой проблемы и её педагогическую значимость.

В рамках теории маркетинга Филип Котлер даёт «определение маркетингу услуг как виду человеческой деятельности, направленной на удовлетворение нужд и потребностей посредством обмена» [9].

Маркетинг образовательных услуг необходимо рассматривать с разных позиций: «С одной стороны, это всестороннее изучение образовательного рынка, спроса, интересов и потребностей заказчиков, ориентация на них образовательного процесса, адресность предоставляемой образовательной услуги; с другой — активное воздействие на рынок и существующий спрос, на формирование потребностей и предпочтений заказчиков» [8]. Особый акцент необходимо сделать на «ориентацию на потребителя» как ключевую идею маркетинга [8].

В ДОО основной деятельностью является психолого-педагогическое сопровождение детей раннего и дошкольного возраста, образовательный процесс [3]; обеспечивающей деятельностью является всё то, что необходимо для поддержания основной, в том числе и управленческой деятельности [4, с. 3–5], к которой мы относим в данном исследовании и маркетинговую деятельность. Для образовательной организации важна успешность и в основной, и в обеспечивающей деятельности.

Достижение показателей становится возможным, если целью деятельности образовательной организации становится удовлетворение нужд потребителей и заказчиков образовательной услуги, к которым мы относим не только детей раннего и дошкольного возраста, посещающих ДОО, но и их родителей, педагогов, сотрудников ДОО, а также и государство, обеспечивающее финансирование дошкольного образования из бюджетных средств, и другие учреждения и организации, взаимодействующие с ДОО во внешней среде.

Удовлетворённость потребителей не снижает спрос на образовательные услуги, а формирует у них новые потребности. Поэтому наша задача не только увеличить спрос на оказываемые образовательные услуги, но и пытаться воздействовать на запросы потребителей таким образом, чтобы они соответствовали нашим предложениям. В этом смысле маркетинг обеспечивает формирование запросов потребителей, в нашем случае это запросы непосредственно на образовательные услуги, которые может предложить и предоставить ДОО на высоком конкурентном уровне. Руководитель и педагоги ДОО обеспе-

чивают высокую конкурентоспособность образовательных услуг ДОО. Поэтому в системе профессионального образования обостряется проблема формирования маркетинговых компетенций будущих педагогов дошкольного образования.

Основаниями для выделения противоречий между необходимостью управления образовательными услугами ДОО и недостаточной теоретико-методологической и научно-практической разработанностью проблемы подготовки будущих педагогов, обладающих соответствующими маркетинговыми компетенциями, стали выводы по результатам проведённого нами анализа научной литературы, опора на опыт работы в ДОО, а также реализованная исследовательская деятельность.

Путём применения методов научного познания мы выявили противоречия и сформулировали проблему исследования: теория управления образовательными услугами ДОО на основе маркетингового подхода требует разработки и обоснования методики формирования маркетинговых компетенций будущих педагогов в управлении образовательными услугами ДОО.

ЦЕЛЬ СТАТЬИ — описать логику формирования маркетинговых компетенций будущих педагогов дошкольного образования в управлении образовательными услугами ДОО.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ. Методологической и общенаучной основой данной работы послужили научные и прикладные исследования в области философии взаимодействия; системного, логико-структурного и структурно-функционального анализа; теорий маркетинга, маркетинга образовательных услуг, управления организационными системами, стратегического управления. В частности, исследования теории систем (П.К. Анохин, В.Г. Афанасьев, Д.А. Новиков), теории развития системного (Ю.А. Конаржевский, Р.Х. Шакуров), целостного (В.С. Ильин, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков), деятельностного (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн) подходов, а также компетентностного подхода, который в настоящее время рассматривается как приоритетный при подготовке специалистов в белорусской (А.И. Жук, О.Л. Жук, И.И. Казимирская, Э.М. Калицкий, Н.Н. Кошель, А.В. Макаров, В.П. Тарантей, А.В. Торхова, И.И. Цыркун и др.), российской (А.А. Вербицкий, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Е.Я. Коган, В.В. Краевский, В.В. Сериков, М.Н. Скаткин, Н.В. Кузьмина, И.Я. Лернер, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков и др.) и зарубежной (Р. БадерДж. Берч, Ш. Дерри, Д. Керби, А. Кларк, Дж. Коллаган, Т. Орджи, Б. Оскарсон, Дж. Равен, Д. Селин, Д. Мертенс, М. Холстед, А. Шелтен) педагогике. Теоретической основой нашего исследования являются концепции маркетинга взаимоотношений в работах российских и зарубежных экономистов (О.В. Иншаков, Р.И. Капелюшников, Г.Б. Клейнер, Р. Коуз, Д.С. Львов, Д. Норт, О. Уильямсон, А.Е. Шаститко); теории маркетинга в образовании (И.Л. Решетникова, В.М. Смирнова, А.М. Стрижов, Е.Д. Липкина, В.Н. Зотов, Н.Н. Терещенко, А.О. Ченцов), теоретические и прикладные аспекты маркетинга взаимоотношений, опубликованные учёными скандинавской (К. Гренроос, Э. Гуммессон, Х. Хоканссон, Я. Юхансон), немецкой (М. Брун, Х. Мефферт), петербургской (Г.Л. Багиев, В.С. Катькало и др.) и московской школ маркетинга (Т.П. Данько, О.Л. Третьяк и др.).

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ: группа теоретических — обобщение научных фактов, терминологический анализ, научное прогнозирование и проектирование; группа эмпирических методов исследования — педагогический эксперимент, методы математической обработки данных.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ. В исследовании «концепции маркетинга» делается акцент на том, что «залогом достижения целей дошкольной образовательной организации является определение нужд и потребностей заказчиков образовательных услуг и обеспечение желаемой удовлетворённости потребителей» [8]. «Внедрение концепции маркетинга в ДОО — это ориентация на нужды и потребности ребёнка, семьи, государства и общества в целом, подкреплённая системными мероприятиями маркетинга,

направленными на успешную реализацию образовательных услуг» [8]. Однако следует рассмотреть исторические предпосылки формирования концепции маркетинга [1, 9, 17], где были определены основные этапы, обусловленные влиянием ряда движущих сил:

1. До начала XX века была актуальна Концепция совершенствования производства, в которой ведущим фактором развития и «наилучшим методом организации производства признавалось наращивание производственных мощностей и эффективная система распределения». Идея представленной концепции говорит о том, что «потребитель довольствовался тем, что предлагал производитель» [8].
2. В 1900–1930 гг. применялась Концепция совершенствования товара, при которой для увеличения доходов компания должна направить всё своё внимание на повышение качества продукции.
3. В 1930–1950 гг. широкое использование получила «Концепция интенсификации коммерческих усилий, где объём продаж зависит, главным образом, от активной политики коммуникаций и распределения» [8]. Представители данной концепции сосредотачивали усилия производителей на взаимодействие с потребителями и распределение товаров [8].
4. С 1950 года главным принципом Концепции маркетинга стало удовлетворение нужд и желаний потребителей. Начальной точкой для осуществления деятельности организации стала идея удовлетворения потребностей заказчика.
5. Начиная с 1975 года начала широко применяться «Социально-этическая концепция маркетинга», в которой «при принятии решений следует обращать внимание на долгосрочные побочные эффекты экономической деятельности» [8]. Упор делается на «пользу, которая приносит данный товар либо услуга потребителю, обществу и окружающей среде» [8].
6. Современная Концепция стратегического маркетинга добавила ещё одно требование, которое определяет конкурентоспособность организации в сохранении приоритетных позиций в долгосрочной перспективе, в особенности относительно поддержания конкурентного преимущества организации, товаров или услуг.

Следовательно, при управлении маркетингом на уровне организации необходимо учитывать четыре момента: потребности потребителя; его жизненно важные интересы; интересы организации; интересы общества, долгосрочные перспективы и конкурентные преимущества.

Рассматривая понятийный аппарат маркетинга, мы выделили ключевые признаки дефиниции: «нужды, потребности, запросы, товар, услуга, обмен, сделка и рынок» [1]. Классификация потребностей, с точки зрения маркетинга, имеет в своём основании необходимость, значимость, степень и сроки удовлетворения: актуальные и потенциальные потребности. Образовательные услуги, способные удовлетворять нужду потребителя, называются ассортиментом выбора. Обмен, рассматриваемый в теории маркетинга как акт получения желаемого путём предложения чего-либо взамен, в нашем исследовании будет рассматриваться как осуществление образовательной деятельности для потребителей взамен оказания необходимых и возможных благ со стороны потребителя для ДОО. Сделка как главная единица измерения в сфере маркетинга представляет собой коммерческий обмен ценностями на рынке образовательных услуг между двумя сторонами — дошкольной образовательной организацией и ребёнком, семьёй, обществом.

Учитывая высокую степень информированности потребителей образовательной услуги об ассортименте, условиях осуществления образовательной деятельности, ресурсах ДОО, можно определить такую задачу маркетинга, как формирование побуждения потребителя к её приобретению и способность управлять выбором образовательной услуги. Решение данной задачи ориентирует потребителя на необходимость собирать соответствующую

информацию. Шаг к выбору потребителем образовательной услуги является главным объектом внимания такого направления маркетинга, как «поведение потребителей». Идея данного направления принадлежит Джеймсу Ф. Энджелу. По его мнению, «поведение потребителей» — это «деятельность, направленная на получение, потребление и распоряжение образовательными услугами, включая процессы принятия решений, которые предшествуют этим действиям и следуют за ними» [1].

Анализируя аксиологическую компоненту в структуре образования, транслируем ценности образовательной деятельности на образовательную услугу. Следовательно, маркетинг в сфере образования — это не механическая деятельность по удовлетворению потребителей, а определённый план, способствующий взаимодействию и производителей образовательных услуг и потребителей. К элементам и аспектам маркетинга образовательных услуг И.Л. Решетникова и В.М. Смирнова относят «субъектов маркетинговых отношений» и «функции этих субъектов на рынке образовательных услуг, сферу действия и объекты маркетинга образовательных услуг, их целевую ориентацию и проблемное содержание» [13]. Говоря об идее маркетинга в сфере образования, мы выделяем ключевую задачу образовательных организаций, которая заключается в определении потребностей и интересов потребителей, за счет чего увеличится благополучие потребителей образовательных услуг и будут обеспечены долгосрочные планы дошкольной организации.

Всё чаще в современной педагогической науке образование рассматривается не столько в аксиологическом, сколько в производственном аспекте. По нашему мнению, на это влияет социально-экономический статус сферы образования в системе современной науки и производственных отношений. Научные трактовки понятия «образовательная услуга» характеризуют её в нашем исследовании как деятельность и результат образовательной, управленческой и финансово-хозяйственной деятельности ДОО. Исследователь А.М. Стрижов определяет образовательную услугу как «целенаправленную деятельность, характеризующую взаимодействием участников образовательного процесса, и направленную на удовлетворение образовательных потребностей личности» [14]. По мнению Е.Д. Липкиной, «образовательная услуга — это совокупность знаний, умений, навыков и определённого объёма информации, которые используются для удовлетворения специфической потребности человека и общества в интеллектуальном развитии и приобретении профессиональных умений и навыков» [11]. Ученый В.Н. Зотов рассматривает «образовательную услугу как объём учебной и научной информации, передаваемой гражданину в виде суммы знаний общественного и специального характера и практических навыков» [7]. В исследовании Н.Н. Терещенко определяется «образовательная услуга как комплекс действий воспитательного и обучающего характера, направленная на удовлетворение потребностей индивида, в результате осуществления которого происходит совершенствование имеющихся и приобретённых навыков» [15].

Учитывая вышесказанное, можно сделать вывод о том, что «образовательная услуга» рассматривается как совокупность образовательных действий, направленных на удовлетворение потребностей индивида, в результате чего формируются навыки. Целью образовательных услуг является передача знаний и умений, формирование навыков и освоение их обучающимся. Субъектами образовательных услуг являются образовательные организации в лице участников образовательных отношений. В данном случае продуктом являются формируемые компетенции (в том числе знания, умения и навыки), предлагаемые субъектами этого рынка (государственными и частными образовательными организациями, групповыми и индивидуальными формами предпринимательской деятельности и т.п.).

Следует отметить, что образовательные услуги невозможно измерить в денежном эквиваленте. Поэтому в данном исследовании образовательный маркетинг рассматривается нами как некоммерческий маркетинг. Ценовой показатель может отразить все затраты

на производство образовательных услуг. К характерным чертам образовательных услуг можно отнести многозначность поставленных производителями целей, которые напрямую не всегда связаны с получением прибыли. Кроме того, деятельность дошкольной образовательной организации не направлена непосредственно на достижение прибыли. Необходимо отметить, что образовательные услуги тесно связаны с преобразованием и развитием личности. Они влияют на познавательную сферу обучающихся, а также на нравственное и познавательное развитие. Также оказание образовательных услуг предполагает информационный, кадровый обмен, взаимодействие и уменьшает конкурентоспособность производителей образовательных услуг. А.О. Ченцов говорит о том, что «образовательные услуги создаются в процессе научно-педагогического труда и являются их результатом. Результат научно-педагогического труда может быть назван образовательным продуктом. Это часть интеллектуального продукта, адаптированная к соответствующему сегменту образовательных услуг» [16].

Так как производство и потребление являются неразрывным процессом, то маркетинг подразумевает решение следующих задач. Так, согласно исследованию Д. Ратмела, «задачи маркетинга услуг — изучать, создавать, оценивать, продвигать на рынок и продавать процесс взаимодействия между теми, кто производит услугу, и теми, кто её потребляет» [17]. Важно отметить, что маркетинг образовательных услуг направлен на то, чтобы наладить взаимодействие с потребителем услуг внутри образовательной организации. В этом случае, качество предоставляемых услуг будет зависеть и от самой организации, и от способности потребителя повлиять на организацию, предоставляющую услуги.

В сфере дошкольного образования, учитывая принцип индивидуализации и личностно-ориентированный подход к получению образовательных услуг, особое внимание отводится выбору образовательной организации.

К характерным особенностям образовательных услуг можно отнести следующие: ценообразование имеет неопределенный характер, длительность относительна, результативность отсрочена на дальний план, результаты зависят от условий.

С позиции дошкольного образования выделяются следующие функции маркетинга образовательных услуг: гуманитарно-аксиологическая, подразумевающая регулирование педагогической деятельности в соответствии с гуманистическим характером образования; личностно-развивающая, предусматривающая организацию процесса развития личности ребёнка и его сопровождения; коммуникативно-диалогическая — партнёрство в отношениях детей родителями; корпоративно-управленческая — способность организовывать совместную деятельность по формированию ресурсной базы дошкольной образовательной организации.

Рассмотрев ключевые идеи в области теории маркетинга, можно сделать вывод о том, что необходимо исследовать специфику формирования маркетинговых компетенций у будущих педагогов в управлении образовательными услугами ДОО с позиций компетентного подхода.

Ометим, что «компетенция» объединяет знания, умения и навыки личности, а также воплощает способность применять навыки и знания в новых ситуациях в профессиональной сфере. Также компетенция включает в себя качества личной эффективности, которые необходимы на рабочем месте для взаимодействия с коллегами. В сфере профессионального образования «компетенция» рассматривается как заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке, необходимой для эффективной продуктивной деятельности в определённой области. Согласно документам «Европейского пространства высшего образования» (European Credit Transfer and Accumulation System, 2015), компетенция — это доказанная способность использовать знания, навыки и персональные, социальные и/или методологические способности в рабочих или учебных ситу-

ациях в профессиональном и личностном развитии. Данные требования находят отражение в образовательных стандартах в виде описания результатов обучения.

В исследовании И.А. Малаховой отмечается, что «компетентностный подход нацелен на усиление практической ориентации и инструментальной направленности образования и предусматривает систему требований к организации образовательного процесса, способствующих практико-ориентированному характеру профессиональной подготовки, усилению роли самостоятельной работы по решению задач, имитирующих социально-профессиональные проблемы» [12]. А в трудах В.И. Кочурко и Н.Ф. Захарченя подтверждается мысль о том, что «внедрение компетентностного подхода на уровне образовательного процесса учреждения высшего образования предполагает его переориентацию на деятельностный тип, внедрение ситуаций и задач, моделирующих социальный и содержательно-профессиональный контексты будущей профессии и выступающих как средства формирования и диагностики компетенций в соответствии со сформулированными на компетентностной основе целями и результатами образования, содержания обучения» [10].

Разнообразие содержания деятельности и функциональных обязанностей педагога дошкольного образования предполагает овладение им комплексом академических, социально-личностных и профессиональных компетенций в условиях трансформации дошкольного образования, позволяющей обеспечить вариативность образовательного процесса и в полной мере удовлетворить запросы государства, социума, самой ДОО и непосредственно ребёнка. В данных условиях от современного специалиста дошкольного образования требуется обладать такими компетенциями, которые обеспечивают прогрессивное развитие ДОО в соответствии с требованиями экономики и общественного развития. К данным компетенциям относятся компетенции в области маркетинговой деятельности современного педагога.

В нашем исследовании мы будем придерживаться определения «маркетинговых компетенций педагога как способности и готовности успешно применять на практике усвоенные маркетинговые знания и умения, обеспечивающие соответствие между всеми имеющимися возможностями дошкольной образовательной организации (способность собирать необходимую маркетинговую информацию, выявлять новые рыночные ниши и пр.)» [2]. Маркетинговые компетенции будущих педагогов включают следующие профессиональные умения:

- проводить маркетинговые исследования;
- разрабатывать модель маркетинга для ДОО;
- планировать маркетинговые мероприятия и оценивать их эффективность;
- оценивать конкурентоспособность ДОО;
- осуществлять сегментирование рынка образовательных услуг.

Кроме того, к маркетинговым компетенциям следует отнести такие социально-личностные компетенции, как критическое мышление и аналитические способности, позволяющие анализировать динамику образовательных услуг, рассчитывать эффективность вложений, находить причинно-следственные связи в поведении потребителей образовательной услуги, устанавливать приоритеты для проектов, креативность (умение создавать новые идеи и предлагать несколько альтернатив для решения одной задачи), коммуникативность (способности эффективно взаимодействовать для достижения цели, устанавливать и удерживать контакт с аудиторией, правильно и логично выстраивать свою речь и др.)

Маркетинговые компетенции педагога ДОО включают в себя понимание и использование терминологии, средств, инструментов и методов маркетинга в дошкольном образовании; роль маркетинговых технологий и их использование в профессиональной деятельности. Среди основных путей развития маркетинговых компетенций будущего педагога дошкольного образования выделяем теоретическое и практическое изучение маркетинга

в образовании; изучение и анализ возможности его применения в процессе взаимодействия с контактной аудиторией.

Методика формирования маркетинговых компетенций будущих педагогов в управлении образовательными услугами ДОО включила:

- 1) этапы формирования маркетинговых компетенций будущих педагогов: информационно-ориентировочный, содержательно-развивающий, проектной деятельности;
- 2) организационно-педагогические условия формирования маркетинговых компетенций будущих педагогов: создание и обеспечение действенности маркетинговой среды ДОО, предоставляющей возможность маркетингового взаимодействия потребителей образовательных услуг; применение средств и инструментов маркетинга в образовательном процессе; разработка проектов в области маркетинговой деятельности; поэтапное введение в обучение по нарастающей сложности и трудности задач и ситуаций по маркетингу;
- 3) комплекс методов и технологий формирования маркетинговых компетенций будущих педагогов (проектная технология и метод проектов, технология проблемного обучения, методы проблемного и эвристического обучения, моделирование профессиональных ситуаций, имитационные и деловые игры, технология сотрудничества, SWOT-анализ и др.).

На констатирующем этапе исследования на основе разработанных критериев определялся исходный уровень маркетинговых компетенций как у будущих педагогов (студентов специальности 1-01 01 01 «Дошкольное образование» учреждения образования «Барановичский государственный университет»), так и у педагогов ДОО г. Барановичи Брестской обл. (Республика Беларусь), анализировались и интерпретировались полученные результаты методами математической обработки данных.

Для изучения эффективности методики и научно-методического обеспечения формирования маркетинговых компетенций будущих педагогов в управлении образовательными услугами ДОО была проведена опытно-поисковая работа при внедрении и апробации спецкурса «Маркетинг в дошкольном образовании».

Процесс формирования маркетинговых компетенций будущих педагогов происходил последовательно и включил следующие этапы:

- I. «Мотивационно-диагностический», целью которого являлось развитие мотивации маркетинговой деятельности и оценка (самооценка) начального уровня сформированности маркетингового мышления.
- II. «Когнитивный этап», связан с освоением студентами теоретических основ маркетинговой деятельности.
- III. «Алгоритмический этап» — посвящён освоению элементов маркетинговой деятельности.
- IV. «Поисково-творческий этап» — направлен на интеграцию элементов маркетинговой деятельности при решении проблемных ситуаций.

В ходе проведения формирующего эксперимента апробировались разработанные организационно-педагогические условия формирования «маркетинговых компетенций» студентов, которые реализуются на основе разработанных комплектов заданий, предусматривающих поэтапное введение в обучение задач и ситуаций по маркетингу нарастающей сложности и трудности, а также в процессе создания субъект-субъектных отношений на занятиях, способствующих превращению студентов из объектов обучения в субъекты познавательной деятельности.

Разработанные комплекты заданий обеспечивали повышение мотивации; варьирование «маркетинговых приёмов», прогнозируемых к применению студентами на основе ре-

зультатов диагностики; возможность постановки вопросов, способствующих осознанию студентами применяемых ими приёмов, т.е. развитие рефлексивного мышления студентов. Содержание формирующего этапа исследования на основе спецкурса «Маркетинг в дошкольном образовании» углубляло и расширяло знания студентов как в области теоретического, так и инструментального маркетинга [10].

Формирование готовности к «маркетинговой деятельности» обеспечивали путём упражнения будущих педагогов в определении желаемой ответной реакции целевой аудитории (знание, убеждённость, реализация знаний); выборе обращения, средств распространения информации, её носителей (синтезирование теоретических (специально-научных, управленческих, философских, психолого-педагогических, социокультурных) знаний) [5].

В ходе педагогического эксперимента активно применялись различные виды проектно-исследовательских технологий, в результате чего со студентами разрабатывались следующие виды проектов:

- «исследовательские проекты», которые отличались продуманной структурой, чётко обозначенными целями, обоснованием актуальности предмета исследования для всех участников, обозначением источников информации, продуманных методов, результатов. Они были полностью подчинены логике небольшого исследования и имели структуру, приближённую к подлинно научному исследованию;
- «творческие проекты», которые не имели детально проработанной структуры совместной деятельности участников и подчинялись правилам креативной деятельности, интересам участников проекта;
- «ролевые и игровые проекты», которые обусловлены характером имитационной деятельности с высокой степенью самостоятельности;
- «информационные проекты», направленные на сбор информации о каком-либо объекте, явлении; ознакомление с информацией, её анализ и обобщение фактов, предназначенных для широкой аудитории;
- «практико-ориентированные проекты», которые отличались чётко обозначенным с самого начала результатом деятельности участников проекта.

На контрольном этапе педагогического эксперимента методами математической обработки данных получили достоверные сведения о положительной динамике формирования маркетинговых компетенций будущих педагогов в управлении образовательными услугами ДОО после специально организованной с ними деятельности.

Результаты эксперимента подтвердили предположение о том, что эффективное формирование маркетинговых компетенций студентов обеспечивается реализацией методики и методического обеспечения, выполнением определённых организационно-педагогических условий, использованием в обучении студентов метода проектов [10].

ВЫВОДЫ. По результатам проведённой экспериментальной работы в качестве методического обеспечения формирования маркетинговых компетенций будущих педагогов в управлении образовательными услугами ДОО представлена учебная программа по дисциплине «Маркетинг в дошкольном образовании», практическое пособие, структурирующее процесс формирования маркетинговых компетенций студентов педагогических специальностей [6], учебные издания, содержащие теоретические материалы, методические рекомендации и указания для самостоятельной работы студентов, комплекс критериев оценки эффективности формирования маркетинговых компетенций студентов педагогических специальностей в процессе обучения в учреждении высшего образования.

Позитивная динамика сформированности профессиональных маркетинговых компетенций будущих педагогов подтверждает целесообразность и эффективность использования методики и методического обеспечения формирования маркетинговых компетенций будущих педагогов в управлении образовательными услугами ДОО.

Литература

1. Блэкуэлл Р.Д., Миниард П.У., Энджел Дж. Ф. Поведение потребителей. СПб.: Питер. 2002. 629 с.
2. Глонь В.Я. К вопросу о разграничении понятий «маркетинговая компетентность» и «маркетинговая компетенция» // Проблемы современной экономики. N.2 (58), 2016. С. 135-138.
3. Дубешко Н.Г. Мониторинговые механизмы управления качеством дошкольного образования: Препринт. Барановичи: Баранов. гос. ун-т, 2017. 62 с.
4. Дубешко Н.Г. Сущность управления качеством образования: внешняя и внутренняя структура // Пралеска: навук.-метад. часопіс. 2020. № 10. С. 3-5.
5. Захарченя Н.Ф. Компетентностный подход к формированию маркетинговой культуры будущих педагогов дошкольного образования // Наука Красноярья. 2015. № 2 (19). С. 37-53.
6. Захарченя Н.Ф. Маркетинг в дошкольном образовании: практическое пособие / сост. Н.Ф. Захарченя. Барановичи: РИО БарГУ, 2015. 84 с.
7. Зотов В.Н. Разработка стратегии и тактики маркетинговой деятельности вузов на рынке образовательных услуг и научно-технической продукции: Автореф. на соискание учёной степени канд. эконом. наук. М.: РЭА им. Г.В. Плеханова, 1997. 21 с.
8. Климович Л.А. Маркетинг и ценообразование: Электронный учебно-методический комплекс. URL: https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/26721/1/UMK_Marketing%20and%20Pricing.pdf (дата обращения: 1.10.2021).
9. Котлер Ф. Основы маркетинга. Краткий курс / пер. с англ. М.: Изд. дом «Вильямс», 2007. 656 с.
10. Кочурко В.И., Захарченя Н.Ф. Формирование маркетинговой компетентности будущих педагогов как одно из направлений модернизации педагогического образования // Педагогическое образование в России. № 12. С. 103-106.
11. Липкина Е.Д. Конкурентоспособность вузов на современном рынке образовательных услуг: Монография. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2006. 136 с.
12. Малахова И.А. Методологические аспекты применения компетентностного подхода к образованию в сфере культуры Республики Беларусь // Австрийский журнал гуманитарных и общественных наук. 2016. № 11-12. С. 15-24.
13. Савченко В.А. Управление развитием персонала (2002) // Предмет «Менеджмент». URL: <http://library.if.ua/book/104/7060.html> (дата обращения: 30.06.2021).
14. Стрижов А.М. Понятие качества образовательной услуги в условиях рыночных отношений // Стандарты и мониторинг в образовании. 1999. № 3. С. 47-50.
15. Терещенко Н.Н. Исследование рынка образовательных услуг высшей школы: Монография. Красноярск: Краснояр. гос. ун-т, 2005. 267 с.
16. Ченцов А.О бизнесе образовательных услуг // Высшее образование в России. 1999. № 2. С. 120-123.
17. Rathmell J. Marketing in the Service Sector. Mass: Winthrop Publishers, 1974.

References

1. Rodzher D. Blekuell, Pol U. Miniard, Dzhejms F. Endzhel. *Povedenie potrebitelej*. [Consumer behavior]: St. Petersburg: Piter. 2002. 629 s. (In Russian).
2. Glon' V.YA. *K voprosu o razgranichenii ponyatij «marketingovaya kompetentnost'» i «marketingovaya kompetenciya»* [On the issue of distinguishing between the concepts of «marketing competence» and «marketing competence»] // Problemy sovremennoj ekonomiki. N 2 (58), 2016. С. 135-138. (In Russian).
3. Dubeshko N.G. *Monitoringovye mekhanizmy upravleniya kachestvom doshkol'nogo obrazovaniya* [Monitoring mechanisms for managing the quality of preschool education]: preprint. Baranovich: Baranov. gos. un-t, 2017. 62 s. (In Russian).
4. Dubeshko N.G. *Sushchnost' upravleniya kachestvom obrazovaniya: vneshnyaya i vnutrennyaya struktura* [The essence of education quality management: external and internal structure] // Pralaska: navukova-metadychny chasopis. 2020. № 10. S. 3-5. (In Russian).

5. Zaharchenya N.F. *Kompetentnostnyj podhod k formirovaniyu marketingovoj kul'tury budushchih pedagogov doshkol'nogo obrazovaniya* [Competence-based approach to the formation of a marketing culture of future teachers of preschool education] // *Nauka Krasnoyar'ya*. 2015. № 2 (19). С. 37–53. (In Russian).
6. Zaharchenya N.F. *Marketing v doshkol'nom obrazovanii* [Early childhood education marketing]: prakticheskoe posobie / sost. N.F. Zaharchenya. Baranovich: RIO BarGU, 2015. 84 s. (In Russian).
7. Zotov V.N. *Razrabotka strategii i taktiki marketingovoj deyatel'nosti vuzov na rynke obrazovatel'nyh uslug i nauchno-tekhnicheskoy produkcii* [Development of a strategy and tactics for the marketing activities of universities in the market of educational services and scientific and technical products]: Avtoref. Na soiskanie uchenoj stepeni kandidata ekonomicheskikh nauk. M.: REA im. G.V. Plekhanova, 1997. 21 s. (In Russian).
8. Klimovich L.A. *Marketing i cenoobrazovanie* [Marketing and pricing]: Elektronnyj uchebno-metodicheskij kompleks. URL: https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/26721/1/UMK_Marketing%20and%20Pricing.pdf (data obrashcheniya: 1.10.2021). (In Russian).
9. Kotler F. *Osnovy marketinga. Kratkij kurs* [Fundamentals of Marketing. Short course] / per. from English M.: Ed. house «William», 2007. 656 c. (In Russian).
10. Kochurko V.I., Zaharchenya N.F. *Formirovanie marketingovoj kompetentnosti budushchih pedagogov kak odno iz napravlenij modernizacii pedagogicheskogo obrazovaniya* [Formation of Marketing Competence of Future Teachers as One of the Directions for the Modernization of Pedagogical Education] // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. № 12. С. 103–106. (In Russian).
11. Lipkina E.D. *Konkurentosposobnost' vuzov na sovremennom rynke obrazovatel'nyh uslug* [Competitiveness of universities in the modern market of educational services]: Monografiya. Omsk: Izd-vo OmG-PU, 2006. 136 s. (In Russian).
12. Malahova I.A. *Metodologicheskie aspekty primeneniya kompetentnostnogo podhoda k obrazovaniyu v sfere kul'tury Respubliki Belarus'* [Methodological aspects of the application of the competence-based approach to education in the field of culture of the Republic of Belarus] // *Avstrijskij zhurnal gumanitarnyh i obshchestvennyh nauk*. 2016. № 11–12. С. 15–24.
13. Savchenko V.A. *Upravlenie razvitiem personala (2002). Predmet «Menedzhment»* [Personnel Development Management (2002). Subject «Management»]. URL: <http://library.if.ua/book/104/7060.html> (data obrashcheniya: 30.06.2021) (In Russian).
14. Strizhov A.M. *Ponyatie kachestva obrazovatel'noj uslugi v usloviyah rynochnyh otnoshenij* [The concept of the quality of educational services in the context of market relations] // *Standartyi monitoring v obrazovanii*. 1999. № 3. С. 47–50. (In Russian).
15. Tereshchenko N.N. *Issledovanie rynka obrazovatel'nyh uslug vysshej shkoly* [Research of the market of educational services of higher education]: Monografiya. Krasnoyarsk, Krasnoyar. gos. un-t, 2005. 267 s. (In Russian).
16. Chencov A. *O biznese obrazovatel'nyh uslug* [About the business of educational services] // *Vyssheobrazovanie v Rossii*. 1999. № 2. С. 120–123. (In Russian).
17. Rathmell J. *Marketing in the Service Sector*. Mass: Winthrop Publishers, 1974. (In English).

DOI 10.26105/SSPU.2022.76.1.015

УДК 373.21:372.363

ББК 74.100.55

Е.М. КАРАНЕЦ,
Н.Э. ВЛАСЕНКО**ИНДИВИДУАЛЬНО-ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ
ПОДХОД ПРИ ПРОВЕДЕНИИ ДИАГНОСТИКИ
ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ
ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**E.M. KARANETS,
N.E. VLASENKO**INDIVIDUAL-DIFFERENTIATED APPROACH
IN CONDUCTING DIAGNOSTICS OF PHYSICAL
PREPAREDNESS OF PRESCHOOL CHILDREN**

На современном этапе в системе физического воспитания детей дошкольного возраста важное место занимает процесс отслеживания динамики результатов образовательной деятельности. Для того чтобы определить индивидуальный маршрут физического развития каждого ребенка, руководителю физического воспитания необходимо знать и уметь интерпретировать качественные и количественные показатели физической подготовленности. Процесс определения уровня физической подготовленности воспитанников от 4 до 7 лет позволяет руководителю физического воспитания установить уровень развития ребенка относительно возрастных показателей, представленных в учебной программе дошкольного образования; определить формы и методы работы с детьми для совершенствования их двигательного развития; создать комфортные условия, в которых дети с низким уровнем физической подготовленности будут готовы к выполнению упражнений и демонстрации своих двигательных возможностей; выявить воспитанников с признаками психомоторной одаренности с целью дальнейшего совершенствования их двигательных способностей.

Цель статьи — описать специфику индивидуально-дифференцированного подхода в процессе диагностики физической подготовленности с учетом состояния здоровья воспитанников.

В ходе исследования мы проанализировали представленные в литературе контрольные упражнения для обследования физических качеств детей от 4 до 7 лет, а также выделили основные направления индивидуально-дифференцированного подхода с учётом состояния участников диагностики.

Даны рекомендации по проведению диагностики физической подготовленности для детей с отклонениями в состоянии здоровья и физического развития, предусматривающие вариативность выбора диагностических методик.

At the present stage in the system of physical education of preschool children an important place is occupied by the process of detecting the dynamics of the results of educational activities. In order to determine the individual route of physical development of each child the head of physical education needs to know and be able to interpret qualitative and quantitative indicators of physical preparedness. The process of determining the level of physical fitness of pupils from 4 to 7 years old allows the head of physical education to establish the level of development of the child relative to the age indicators presented in the curriculum of preschool education; to determine the forms and methods of working with children to improve their motor development; to create comfortable conditions in which children with a low level of physical preparedness will be ready to perform exercises and demonstrate their motor capabilities; to identify pupils with signs of psychomotor giftedness in order to further improve their motor abilities.

The purpose of the article is to reveal the specifics of an individual— differentiated approach in the process of diagnosing physical preparedness, taking into account the state of health of pupils.

In the course of the study, we analyzed the control exercises presented in the literature for examining the physical qualities of children from 4 to 7 years old, and also identified the main directions of an individual-differentiated approach, taking into account the condition of the diagnostic participants.

Recommendations are given for the diagnosis of physical preparedness for children with disabilities in health and physical development, providing for the variability of the choice of diagnostic techniques.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: диагностика, физическая подготовленность, дошкольный возраст.

KEY WORDS: diagnostics, physical preparedness, preschool age.

ВВЕДЕНИЕ. Диагностика физической подготовленности детей дошкольного возраста является предметом многих научных исследований в области физического воспитания детей дошкольного возраста. В.А. Шишкина в своих работах отмечает, что «фундамент физической подготовленности, заложенный в дошкольном возрасте, создает предпосылки для нормального физического и умственного развития детей, укрепления их здоровья, повышения работоспособности; содействует воспитанию полезных привычек, связанных с заботой о своем здоровье, обеспечивает условия для успешного обучения в школе» [7].

В работах отечественных и зарубежных ученых показаны условия организации физического воспитания, влияющие на гармоничное развитие физических качеств детей от 4 до 7 лет, разработаны ориентировочные нормативные показатели физической подготовленности и требования к качеству выполнения контрольных упражнений-тестов (М.Н. Дедулевич, Б.Х. Ланда, Т.А. Тарасова, Н.Н. Кожухова, В.А. Шишкина, В.Н. Шебеко и др.). Анализ научных исследований, а также критериев и оценочных методик показал общие подходы к процедуре проведения диагностики физической подготовленности, в описании самих тестов. Вместе с тем, выявлены существенные различия:

- в возрастных количественных показателях для определения уровня физической подготовленности детей от 4 до 7 лет;
- в перечне предлагаемых тестовых заданий для каждого возраста из общего количества тестов, представленных в литературе и в практике работы с детьми.

Кроме того, на сегодняшний день отсутствует оценка процедуры диагностики с точки зрения учета состояния здоровья конкретного ребенка.

ЦЕЛЬ СТАТЬИ — описать специфику индивидуально-дифференцированного подхода в процессе диагностики физической подготовленности с учетом состояния здоровья воспитанников.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ. Проанализированы исследования, которые затрагивают вопросы укрепления состояния здоровья детей дошкольного возраста средствами физической культуры (Т.Ю. Логвина, Т.Л. Богина, Н.Т. Лебедева и др.); основы теории и методики физического воспитания детей дошкольного возраста (Л.Д. Глазырина, А.В. Кенеман, Э.Я. Степаненкова, В.Н. Шебеко и др.); диагностики физической подготовленности детей дошкольного возраста (М.М. Борисова, Н.Н. Кожухова, М.Н. Дедулевич и др.).

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ: теоретические (анализ и обобщение публикаций в научных изданиях, психолого-педагогической литературы, учебно-методических пособий, энциклопедических источников по проблеме индивидуально-дифференцированного подхода в процессе диагностики физической подготовленности детей дошкольного возраста; эмпирические (педагогические наблюдения в физическом воспитании детей дошкольного возраста).

РЕЗУЛЬТАТЫ И ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ. Понятие «дифференциация» трактуется как сторона процесса развития, связанная с разделением, расчленением глобальных, целостных и однородно-простых (слитных) форм на части, ступени, уровни, формы разнородно-сложные и внутренне-расчлененные [6, с. 143].

В педагогике, теории и методике физического воспитания обучение принято считать дифференцированным, если в его процессе учитываются индивидуальные различия воспитанников. В педагогической литературе различают понятия «внешней» и «внутренней» дифференциации. В статье Н.Э. Власенко приводятся следующие определения данных понятий: «Внешняя дифференциация предусматривает разделение детей на группы в соответствии с определенными показателями и организацию процесса физического воспитания с учетом данных показателей. В этом случае можно говорить об использовании дифференцированного подхода. Под внутренней дифференциацией понимается такая организация образовательного процесса, при которой индивидуальные особенности воспитанников учитываются непосредственно в условиях проведения физкультурных мероприятий, в том числе и диагностического характера. В этом случае речь идет об индивидуально-дифференцированном подходе» [3].

При проведении экспериментальной работы в рамках выполнения НИР по теме «Диагностический инструментальный и методические рекомендации для определения физической подготовленности детей дошкольного возраста» мы проанализировали представленные в литературе контрольные упражнения для обследования физических качеств детей от 4 до 7 лет, а также выделили основные направления индивидуально-дифференцированного подхода с учётом состояния участников диагностики.

Таблица 1. **Контрольные упражнения для диагностики физической подготовленности детей от 4 до 7 лет (по результатам анализа литературы)**

Физическое качество	Контрольные упражнения для обследования физического качества
Сила — способность преодолевать сопротивление или противостоять ему за счет мышечных усилий	— прыжок в длину с места; — метание вдаль (мешочка с песком массой 150–200 г); прыжок вверх с места; — прыжок в длину с разбега; — бросок набивного мяча массой 1 кг из разных исходных положений (сидя, стоя); — метание легкого мяча вдаль; — прыжки на двух ногах боком за 10; — измерение мышечной силы кистей рук с помощью ручного механического динамометра; — становая динамометрия
Быстрота — способность совершать движения и двигательные действия в минимальный отрезок времени	— бег 10 м с высокого старта; — бег 30 м с высокого старта; — бег на 10 м с хода; — челночный бег 3*10 м; — бег 15 м с высокого старта
Ловкость — способность точно управлять своими движениями в различных условиях окружающей обстановки, быстро осваивать новые движения и успешно действовать в измененных условиях	— бег на 10 м между 8 предметами; — подбрасывание и ловля мяча; — метание мяча в цель; — прыжки через скакалку; — отбивание мяча от пола; — бег зигзагом; — прыжки через препятствие и пролезание под ним; челночный бег 3*5 м; — челночный бег 3*10; — бег на дистанцию 10 м (5+5 с поворотом); — прохождение полосы препятствий

Выносливость — способность противостоять физическому утомлению в процессе мышечной деятельности	— бег 90, 120, 150 м (в зависимости от возраста); — бег 200–300 м (без оценки результата); — вис на согнутых руках; — подъем туловища из исходного положения лежа на спине
Гибкость — способность выполнять движения с большой амплитудой	— наклон туловища вперед, из исходного положения стоя на гимнастической скамейке; — наклон туловища вперед из положения сидя на полу

После проведенной апробации тестов нами были обоснованы неэффективные контрольные упражнения для диагностики физической подготовленности детей дошкольного возраста (Таблица 2).

Таблица 2. Неэффективные контрольные упражнения для детей от 4 до 7 лет.

Неэффективные контрольные упражнения	Обоснование
Бег 90 м	Без учета времени в среднем или медленном темпе дети 4–5 лет без труда пробегают данную дистанцию, но в сопровождении педагогического работника, который возглавляет забег. Самостоятельно они развивают в начале дистанции слишком большую скорость, а потом устают. Поэтому данный вид бега подходит как средство воспитания общей выносливости на физкультурных занятиях, но не как контрольное упражнение для диагностики выносливости
Бег 10 м с высокого старта	Дети задерживаются на старте или слишком рано стартуют, не дождав-шись команды «Марш». Время пролегания дистанции не характеризует в полной мере скоростные способности ребенка, а зависит в первую очередь от его реакции на сигнал
Метание теннисного мяча вдаль	Слишком трудное координационное упражнение для детей 4–5 лет. Результат, который показывали воспитанники, колебался в пределах от 2 до 9 м. Расстояние броска зависело не от скоростно-силовых способностей ребенка, а от техники выполнения упражнения. Большинство детей демонстрировало недостаточно хорошую технику метания
Бросок набивного мяча из исходного положения стоя	Упражнение повышенной координационной и силовой сложности для детей 4–5 лет. Ребенок под тяжестью мяча в исходном положении стоя «заваливается» назад и технически неправильно выполняет замах и бросок. Поэтому данное контрольное упражнение следует проводить в исходном положении сидя на полу
Наклон туловища вперед, из исходного положения стоя на гимнастической скамейке	Неустойчивое положение ребенка на краю скамейки требует его сосредоточенности не на выполнении упражнения, а на удержании равновесия и требует страховки со стороны педагогического работника. Поэтому данное контрольное упражнение следует проводить в исходном положении, сидя на полу

Важно подчеркнуть значение индивидуального подхода при организации и проведении диагностики физической подготовленности. Например, руководитель физического воспитания отметил у ребенка старшего дошкольного возраста положительную динамику изменения в показателе развития скоростно-силовых способностей на 15 см. в течение года. По возрастным показателям, выполненные им нормативы соответствуют низкому уровню, но, несмотря на табличные данные, педагог должен отметить, что в контексте личных достижений ребенка это положительный результат.

Еще одним аспектом, требующим обязательного учета при проведении диагностики физической подготовленности является распределение детей в медицинские группы для занятий физической культурой, которое не всегда отражает реальное состояние их здоровья.

В настоящее время, согласно Постановлению Министерства здравоохранения Республики Беларусь от 12.06.2016 г. № 96, принято выделять 4 группы здоровья [4].

К первой (I) группе здоровья относят здоровых детей без отклонений в физическом и нервно-психическом развитии без функциональных отклонений, хронических заболеваний или пороков развития, а также детей с незначительными единичными морфологическими отклонениями (аномалии ногтей, незначительные аномалии ушных раковин, единичные стигмы и т.д.), не влияющими на состояние здоровья и не требующими коррекции.

Вторая (II) группа здоровья наиболее многочисленная и является самой распространенной из всех групп здоровья детей. В нее входят дети, у которых нет хронических заболеваний, но имеются некоторые функциональные и морфофункциональные нарушения, дети с общей задержкой физического развития без эндокринной патологии (низкий рост, отставание по уровню биологического развития); дети с дефицитом массы тела (масса менее $M - 1\sigma$) или избыточной массой тела (масса более $M + 2\sigma$); дети часто и (или) длительно болеющие острыми респираторными заболеваниями; дети с физическими недостатками, последствиями травм или операций при сохранении функций.

К третьей (III) группе здоровья относятся дети, имеющие хронические заболевания с сохраненными или компенсированными функциональными возможностями; дети с физическими недостатками, с последствиями травм и операций, не ограничивающими возможности их обучения или труда при условии компенсации соответствующих функций и отсутствии признаков инвалидности.

К четвертой (IV) группе здоровья относятся дети, страдающие хроническими заболеваниями с декомпенсацией функциональных возможностей организма, наличием осложнений основного заболевания, требующими постоянной терапии; дети с физическими недостатками, последствиями травм и операций с нарушениями компенсации соответствующих функций и ограничением возможности обучения или труда; дети-инвалиды.

Анализ заболеваемости и развития детей показал: большинство посещающих учреждение дошкольного образования — это дети II группы здоровья, которые могут заниматься в основной группе по физкультуре. В пособии Т.С. Борисовой отмечается, что «воспитанникам, относящимся ко второй группе, разрешаются все виды физического воспитания, предусмотренные типовой учебной программой, как в режиме дня, так и в режиме учебной недели в полном объеме, включая подготовку и сдачу нормативов по физической подготовке могут в соответствии с возрастом заниматься в кружках, спортивных секциях, группах по спортивным интересам, участвовать в физкультурно-оздоровительных, спортивно-массовых мероприятиях и спортивных соревнованиях» [2].

Воспитанники с подготовительной группой имеют дисгармоничное физическое развитие или отстают от сверстников в физической подготовленности, без отклонений или с незначительными отклонениями в состоянии здоровья. допускаются к учебным занятиям по физической культуре, согласно рекомендациям врача-специалиста, при условии постепенного освоения комплекса двигательных навыков и умений.

Дети со специальной медицинской группой (СМГ) имеют выраженные отклонения в состоянии здоровья постоянного или временного характера, допускаются к учебным занятиям по физической культуре по специальным программам. Освобождаются от сдачи нормативов по физической подготовке [2, с. 13–14].

Таким образом, дети, отнесенные к основной группе здоровья, могут принимать участие в диагностике уровня физической подготовленности, дети с подготовительной группой допускаются к сдаче контрольных упражнений с учетом рекомендации врача.

В своей работе Т.Л. Богина отмечает, что «у большинства ослабленных и часто болеющих детей наблюдаются сочетания различных отклонений в состоянии здоровья. Чаще всего выявляются такие сочетания, как нарушения опорно-двигательного аппарата, повторные

простудные заболевания; нарушения функций сердечно-сосудистой системы и заболевания носоглотки и др. Поэтому так же, как и при проведении закаливания, необходим тщательный отбор средств и методов физической культуры на организованных занятиях при участии врача дошкольного учреждения или специалиста по лечебной физкультуре» [1, с. 83].

Реализация целей и задач образовательной области «Физическая культура» учебной программы дошкольного образования в работе с ослабленными, часто и длительно болеющими детьми существенно осложняется как из-за пропусков занятий детьми, так и из-за низкой физической и умственной работоспособности воспитанников, имеющих различные хронические заболевания.

При выполнении тестовых упражнений необходимо постоянное наблюдение за самочувствием детей. В настоящее время руководитель физического воспитания по рекомендации медицинского работника подбирает те контрольные упражнения, которые будут адекватно с учетом состояния здоровья воспитанникам отражать уровень его физической подготовленности.

Тестовые задания для определения уровня развития скоростных качеств, общей и силовой выносливости проводятся только с теми детьми, которые не имеют ограничений в выполнении прыжковых, беговых упражнений. Более универсальными тестами являются те, которые в меньшей степени влияют на работу всех органов и систем организма и увеличивают нагрузку (метание вдаль мяча, метание мяча в цель, наклон вперед из положения сидя).

По рекомендациям медицинских работников противопоказаниями для проведения контрольных упражнений являются:

острое заболевание, сопровождающееся повышенной температурой, слабость, плохое самочувствие, обострение хронического заболевания (для всех видов упражнений);

миопия средней и высокой степени, гиперметропия высокой степени, неакомодационное косоглазие, глаукома, плоскостопие, нарушение осанки, сколиоз, заболевания сердечно-сосудистой и дыхательной систем, патология почек (для беговых упражнений и прыжков). Наиболее широкий перечень ограничений представлен в Таблице 3.

Таблица 3. Ограничения по выполнению контрольных упражнений

Контрольное упражнение (тест)	Ограничение
Бег 10 м	Миопия средней и высокой степени, гиперметропия высокой степени, неакомодационное косоглазие, глаукома, плоскостопие, артрит суставов нижних конечностей, травмы суставов и мышечно-связочного аппарата нижних конечностей, нарушение осанки, травмы позвоночника, врожденные пороки сердца
Бег 10 м змейкой	Миопия средней и высокой степени, гиперметропия высокой степени, неакомодационное косоглазие, глаукома, плоскостопие, артрит суставов нижних конечностей, травмы суставов и мышечно-связочного аппарата нижних конечностей, нарушение осанки, травмы позвоночника, врожденные пороки сердца с недостаточностью кровообращения любой степени, любые нарушения ритма сердца; повышение артериального давления, бронхиальная астма, аллергический ринит, неспецифические заболевания лёгких, сахарный диабет 1 типа, нефрит, нефроптоз
Бег 30 м	Миопия средней и высокой степени, гиперметропия высокой степени, неакомодационное косоглазие, глаукома, плоскостопие, артрит суставов нижних конечностей, травмы суставов и мышечно-связочного аппарата нижних конечностей, нарушение осанки, травмы позвоночника, врожденные пороки сердца с недостаточностью кровообращения любой степени, любые нарушения ритма сердца; повышение артериального давления, бронхиальная астма, аллергический ринит, неспецифические заболевания лёгких, сахарный диабет 1 типа, нефрит, нефроптоз

Прыжок в длину с места	Миопия средней и высокой степени, гиперметропия высокой степени, неаккомодационное косоглазие, глаукома, плоскостопие, артрит суставов нижних конечностей, травмы суставов и мышечно-связочного аппарата нижних конечностей, нарушение осанки, сколиоз, травмы позвоночника, операции на позвоночнике в анамнезе, врожденные пороки развития позвоночника, врожденные пороки сердца с недостаточностью кровообращения любой степени, любые нарушения ритма сердца; повышение артериального давления, бронхиальная астма, эпилепсия, повышенное внутричерепное давление, тиреотоксикоз, нефроптоз, пиелонефрит, цистит, колит
Стойка на одной ноге (равновесие)	Травмы и операции на суставах нижних конечностей, травматические повреждения мышечно-связочного аппарата суставов нижних конечностей, патология вестибулярного аппарата
Наклон вперед из положения сидя	Смещение межпозвоночных дисков, остеохондроз любого отдела позвоночника, травмы позвоночника, операции на позвоночнике в анамнезе, артрит тазобедренных суставов, повышенное внутричерепное давление, головные боли, повышение артериального давления, заболевания сосудов головы
Бросок набивного мяча из положения сидя	Патология суставов верхних конечностей, миопия средней и высокой степени, гиперметропия высокой степени, неаккомодационное косоглазие
Подбрасывание мяча вверх и ловля	Патология суставов верхних конечностей, миопия средней и высокой степени, гиперметропия высокой степени, неаккомодационное косоглазие
Отбивание мяча о пол и ловля	Патология суставов верхних конечностей, миопия средней и высокой степени, гиперметропия высокой степени, неаккомодационное косоглазие

ВЫВОДЫ. На основании вышеизложенного можно дать следующие рекомендации по организации и проведению диагностики физической подготовленности детей от 4 до 7 лет с учетом индивидуального подхода:

- учитывать группу здоровья и группу по физкультуре ребенка, учитывать конкретный диагноз и функциональное состояние организма ребенка, рекомендации врачей;
- исключать те контрольные упражнения, которые противопоказаны конкретному воспитаннику по рекомендациям врача;
- руководителю физического воспитания диагностировать уровень физической подготовленности совместно с медицинским работником.

Литература

1. Богина Т.Л. Охрана здоровья детей в дошкольных учреждениях: М.: Мозаика-Синтез, 2006. 112 с.
2. Борисова Т.С. Гигиенические требования к организации физического воспитания в учреждениях для детей и подростков: Мн: БГМУ, 2019. 75 с.
3. Власенко Н.Э. Индивидуально-дифференцированный подход при проведении физкультурных мероприятий с дошкольниками с учетом специфики их заболеваний // Проблемы развития физической культуры и спорта в новом тысячелетии: материалы конференции: ФГАОУ ВО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т». 2018. С. 204-209.
4. Каранец Е.М. Современные подходы к обследованию физической подготовленности детей дошкольного возраста // Физическая культура, спорт и туризм: достижения теории и практики на современном этапе: [Сб. материалов] редкол.: А.Р. Борисевич (отв. ред.) [и др.]. Мн, 2019. С. 84-87.
5. Постановление Министерства здравоохранения Республики Беларусь от 09 июня 2014 г. № 38 «Об утверждении инструкции о порядке распределения обучающихся в основную, подготовительную, специальную медицинские группы, группу лечебной физической культуры».
6. Рапацевич Е.С. Золотая книга педагога / под ред А.П. Астахова. Мн: Современ. шк., 2010. 719 с.

7. Шишкина В.А. Базисная модель физического воспитания детей дошкольного возраста в Республике Беларусь: МГУ им. А.А. Кулешова, 2007. 238 с.

References

1. Bogina T.L. *Ohrana zdorov'ya v doshkol'ny'h ychrezhdeniyah* [Child health protection in preschool institutions]: M.: Mozaika-Sintez, 2006. 112 s. (In Russian).
2. Borisova T.S. *Gigienicheskie trebovaniya k organizacii fizicheskogo vospitaniya v ychrezhdeniyah dlya detej i podrostkov* [Hygienic requirements for the organization of physical education in institutions for children and adolescents]: Mn: BGMU, 2019. 75 s. (In Russian).
3. Vlasenko N.E. *Individual'no-differencirovany'j podhod pri provedenii fizkul'turny'h meropriyatij s doshkol'nikami s uchetom specifiky ih zabolevanij* [Individually differentiated approach when carrying out physical culture activities with preschoolers, taking into account the specifics of their diseases] // Problemy razvitiya fizicheskoy kul'tury i sporta v novom ty'syacheletii; materialy konferencii; FGAOU VO «Ros. gos. prof-ped. un-t». 2018. S. 204–209. (In Russian).
4. Karanec E.M. *Sovremennye podhody k obsledovaniyu fizicheskoy podgotovlennosti detej doshkol'nogo vozrasta* [Modern approaches to the examination of physical fitness of preschool children] // Fizicheskaya kul'tura, sport i turizm; dostizheniya teorii i praktiki na sovremennom etape: [Sb. materialov] redkol.: A.R. Borisevich (otv. red) [i dr.]. Mn, 2019. S. 84–87. (In Russian).
5. *Postanovlenie Ministerstva zdravoohraneniya Respubliki Belarus' ot 09 iyunya 214 g. № 38 «Ob utverzhdenii instrukcyi o poryadke raspredeleniya obuchayushhihsya v osnovnuyu, podgotovitel'nuyu, special'nuyu medicy'nskie grupy, grupu lechebnoj fizicheskoy kul'tury»* [On the approval of the instruction on the procedure for the distribution of students in the main, preparatory, special medical groups, a group of medical physical culture] (In Russian).
6. Rapacevich E.S. *Zolotaya kniga pedagoga* [Teacher's golden book] / pod.red. A.P. Astahova. Mn: Sovrem.shk., 2010. 719 s. (In Russian).
7. Shishkina V.A. *Bazisnaya model' fizicheskogo vospitaniya detej doshkol'nogo vozrasta v Respublike Belarus'* [The basic model of physical education of preschool children in the Republic of Belarus]: MGU im. A.A. Kuleshova, 2007. 238 s. (In Russian).

DOI 10.26105/SSPU.2022.76.1.016

УДК 159.9:316.6

ББК 88.501

**В.Г. РОМАНОВСКАЯ ОБОСНОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ
ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ
С КОНТИНГЕНТОМ НАРКОЗАВИСИМЫХ
ЮНОШЕЙ НА ОСНОВЕ ИХ ВКЛЮЧЕНИЯ
В ГРУППОВУЮ ПРОЕКТНУЮ
ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО СОЗДАНИЮ
СОЦИАЛЬНОЙ РЕКЛАМЫ**

**V.G. ROMANOVSKAYA REASONING FOR EDUCATIONAL WORK
WITH A CONTINGENT OF DRUG ADDICTED
YOUNG PEOPLE ON THE BASIS OF THEIR
INCLUSION IN THE GROUP PROJECT
ACTIVITY TO CREATE SOCIAL ADVERTISING**

В статье с опорой на совместную продуктивную деятельность задается необходимость психологического обоснования эффективных направлений профилактики и преодоления непродуктивных жизненных стратегий современного юношества, в частности, развития реабилитационного потенциала наркозависимых. Исследование проводилось с целью выявления психологических условий, оптимизирующих формирование у участников проектной деятельности коммуникативной компетентности, проявляющейся в процессе разработки замысла и создания социальной рекламы. Подготовка зависимых юношей к возможности взять на себя позицию автора социальной рекламы с целью вступить друг с другом в коммуникацию для успешного группового взаимодействия станет одним из эффективных направлений в реабилитации зависимости. Материалы и методы, применяемые в исследовании: авторский опросник «Готовность к групповой проектной деятельности», экспертная оценка качества образцов социальной рекламы, дискурс-анализ результатов анализа социальной рекламы; наблюдение за вербальными и невербальными проявлениями процесса коммуникативной компетентности, проект психологического сопровождения «Социальная реклама». Результаты, полученные в ходе проведенного исследования, говорят о том, что зафиксированный низкий уровень готовности к участию в проектной деятельности, который отражается не только в оценке собственных способностей, но и низком уровне коммуникативной компетентности, можно совершенствовать через становление готовности к проектному взаимодействию на примере частного вида проекта — создания социальной рекламы.

The article, based on joint productive activity, sets the need for psychological justification of effective directions of prevention and overcoming unproductive life strategies of modern youth, in particular, the development of the rehabilitation potential of drug addicts. The study was conducted in order to identify psychological conditions that optimize the formation of communicative competence among project participants, which manifests itself in the process of developing a plan and creating social advertising. The preparation of addicted young men for the opportunity to take on the position of the author of social advertising in order to enter into communication with each other for successful group interaction will become one of the effective directions in the

rehabilitation of addiction. Materials and methods used in the study: the author's questionnaire «Readiness for group project activity», expert assessment of the quality of samples of social advertising, discourse analysis of the results of the analysis of social advertising; observation of verbal and nonverbal manifestations of the process of communicative competence, psychological support project «Social advertising». The results obtained in the course of the study suggest that the fixed low level of readiness to participate in project activities, which is reflected not only in the assessment of own abilities, but also in a low level of communicative competence, can be improved through the formation of readiness for project interaction on the example of a particular type of project — the creation of social advertising.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: юноши, аддикция, психологическое сопровождение, групповая проектная деятельность, готовность к взаимодействию, коммуникативная компетентность, социальная реклама.

KEY WORDS: adolescents, addiction, psychological support, group project activities, readiness for interaction, communicative competence, social advertising.

ВВЕДЕНИЕ. В настоящее время весьма актуальным является психологическое обоснование направлений воспитательной работы подростков и юношей с учетом особенностей социокультурной ситуации их взросления. Ориентировка на принципы деятельностного подхода предполагает необходимость моделировать такие психологические условия, которые поддержат становление ведущей деятельности и, в ее контексте, развитие основных личностных новообразований.

Подготовка зависимых юношей к возможности взять на себя позицию автора социальной рекламы с целью вступить друг с другом в коммуникацию для успешного группового взаимодействия может стать одним из направлений работы с высокой эффективностью в реабилитации зависимости [9].

Как известно, в работах отечественных психологов, таких как Д.Б. Эльконин, Д.И. Фельдштейн ведущей деятельностью подростков и юношей выступает деятельность общения с ровесниками, содержанием которой является формирование планов на будущее, поиск способов самореализации в социальной и культурно-значимой практике [1,8,10].

Поиск таких видов социально и культурно значимой практики, в контексте которой динамично оформлялись бы ведущие новообразования подросткового и юношеского возраста, позволили нам обосновать гипотезу о значении такой деятельности, как создание социальной рекламы для организации психологических условий, способствующих развитию коммуникативной компетентности в подростковом и юношеском возрастах.

Успешность применения такой социально и культурно значимой практики в качестве воспитательной стратегии предопределяется двумя уровнями коммуникации, которая обслуживает достойный результат ее воплощения в форме видеорекламы и плакатов, обращенных к жителям города. На макроуровне это коммуникация группы создателей рекламы с горожанами, на микроуровне — коммуникация участников групповой деятельности по ее созданию [11].

Это предположение было также обосновано предварительной серией изучения готовности респондентов к реализации способов коммуникативной компетентности, а также к готовности и участию в какой-либо созидательной совместной деятельности в форме проекта.

ЦЕЛЬЮ СТАТЬИ является описание психологических условий, оптимизирующих формирование у участников проектной деятельности коммуникативной компетентности, проявляющейся в процессе разработки замысла и создания социальной рекламы (видеоматериалов, буклетов, плакатов, памяток для демонстрации в цифровой среде). Объектом выступают психологические компетентности подростков и юношей, позволяющие опти-

мизировать реабилитационный процесс наркозависимых. В качестве предмета исследования мы определили динамику развития форм коммуникации в совместной продуктивной деятельности как условие развития реабилитационного потенциала.

Гипотеза: предполагается, что формирование готовности и способности участников к продуктивному взаимодействию в форме совместной продуктивной деятельности позволит преодолевать недостатки коммуникативной компетентности, препятствующие их социальной адаптации в макро— и микроситуациях жизнедеятельности, связанной с наркотизацией.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ на разных этапах исследования.

Характеристика групп испытуемых.

- 1) Контрольная группа (КГ): подростки и юноши высших и среднеспециальных общеобразовательных учреждений, не имеющие статус наркозависимых. Возраст— 16–20 лет; Количество — 15 человек.
- 2) Экспериментальная группа (ЭГ): подростки и юноши, проходящие лечение в рамках наркологического стационара закрытого типа, имеющие статус наркозависимых. Возраст — 15–20 лет. Количество — 15 человек.

Этапы исследования:

1. Констатирующий этап. Претестовая диагностика. Перечень используемых методик: авторский опросник «Готовность к групповой проектной деятельности» (опросник апробирован и валидизирован в предыдущих исследованиях) [6]; экспертная оценка качества образцов социальной рекламы (оценка СР происходила респондентами по заданным критериям; с помощью дискурс-анализа проводился анализ лексико-семантической структуры текста; для определения уровня коммуникативной компетентности осуществлялось ранжирование уровней высказываний по формальным и содержательным характеристикам социальной рекламы на основе условных баллов от низкого до высокого: низкий — 1 балл., средний, ближе к низкому — 2 балла, средний — 3 балла, ближе к высокому — 4 балла, высокий — 5баллов).
2. Развивающий этап. Развивающая часть исследования была выполнена на базе региональной общественной организации «Чистый путь», г. Сургут. Разработка и реализация программы психологического сопровождения по созданию социальной рекламы. Реализуемая программа направлена на формирование у подростков и юношей коммуникативной компетентности, проявляющейся в сочетании форм устного и письменного общения в процессе совместной деятельности по созданию видеоматериалов (блогов, выполняющих функцию социальной рекламы) для демонстрации в интернет-пространстве, молодежных конкурсах и пр., в контексте реализации программы развивающих занятий, влияющих на решение возрастных задач изменения уровней социальной и личностной зрелости. Разработанная программа состоит из 12 занятий длительностью по 2–2,5 часа. Блоки разделены на 3 части: оценочный этап; поисковый этап; этап реализации замысла социальной рекламы. На каждом этапе выделены основная тема, форма организации, психологическая задача, учебная задача, основные типы заданий. Итогом каждого блока занятий является создание социальной рекламы респондентами с учетом распределение ролевых позиций: организатор, исполнитель, рефлексирующий.
3. Констатирующий этап. Посттестовая диагностика. Перечень используемых методик: авторский опросник «Готовность к групповой проектной деятельности»; экспертная оценка качества образцов социальной рекламы.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ.

Констатирующий этап. Приведем сопоставительные данные (таблица 1, 2) о готовности к совместной продуктивной деятельности, а также об уровне коммуникативной компетентности юношей в КГ и ЭГ.

Таблица 1. Готовность к совместной деятельности

Респонденты	Уровни		
	Низкий	Средний	Высокий
КГ	4%	28%	68%
ЭГ	52%	40%	8%

Уровень готовности к совместной деятельности. Мы можем видеть, что у лиц, не имеющих статуса наркозависимости, 68% представляют высокий уровень готовности, 28% — средний и всего 4% — низкий. У лиц, находящихся на лечении по преодолению химической зависимости, наименьшее представление имеет высокий уровень, лишь 8%, средний уровень занимает практически половину респондентов — 40% и преимущественно представлен низкий уровень готовности к совместной продуктивной деятельности — 52%. Такие результаты, прежде всего, свидетельствуют о низкой проактивной направленности реабилитируемых респондентов, что выступает зоной ближайшего развития для построения программ психологического сопровождения.

Таблица 2. Уровень коммуникативной компетентности

Респонденты	Уровень				
	Низкий	Близко к среднему	Средний	Близко к высокому	Высокий
КГ	0	4%	12%	44%	28%
ЭГ	32%	36%	32%	0	0

Уровень коммуникативной компетентности: в КГ высокий уровень встречается в 28% случаях, близко к высокому у 42%, средний уровень отмечается у 12%, близко к среднему лишь у 4%, низкого уровня коммуникативной компетентности не наблюдается ни у кого. В ЭГ мы можем видеть переко в сторону низких уровней коммуникативной компетентности, а именно: средний уровень является в этой группе — 32%, близко к среднему уровню — 36% и низкий уровень составляет 32% респондентов. Такие результаты напрямую отражают не только уровень коммуникативной активности респондентов двух групп, но и особенности мыслительной деятельности, прогностической стороны ментальных процессов и функции планирования, отраженные в речевой деятельности. Как показывают результаты, в случае аддиктов, для успешной социализации, повышения реабилитационного потенциала и успешного прохождения процесса лечения необходимо повышать когнитивный компонент готовности к совместной деятельности, а также сопровождать и более высокие уровни речевого взаимодействия с целью консолидации подростково-юношеского сообщества [6].

Как видно из таблиц 1,2, группа респондентов, находящихся на реабилитации, страдает низкими показателями продуктивной коммуникации и готовности к совместной деятельности созидательного направления. Это еще раз подтверждает, что коммуникативная компетентность, обслуживающая групповую проектную деятельность просоциального содержания, может выступать адекватным воспитательным направлением в реабилитационных программах. В последующих публикациях будут представлены результаты развивающей серии занятий и их влияние на группу нормы и группу с химическими зависимостями.

Развивающий этап. Предложенный проект психологического сопровождения был направлен на сопровождение новообразований, возникающих в контексте общения между участниками проектного взаимодействия. Программа психологического сопровождения по созданию социальной рекламы, основана на совместной продуктивной деятельности как способа организующей и планирующей функции речи и соответственно мышления, как основы высоких уровней коммуникативной компетентности. Разработанный проект обеспечивает обслуживающую возможность участия в просоциальных проектных взаимо-

действиях лиц, преодолевающих химическую зависимость при прохождении программы лечения в реабилитационном центре. Основная задача такого взаимодействия заключается в создании сензитивных условий с целью подготовки участников к наиболее высоким уровням взаимодействия в групповой деятельности по созданию социальной рекламы [5].

Созданные условия для совместной деятельности будут обозначаться нами как проектная деятельность, в силу создания и разработки замысла, а затем его реализации. При разработке программы сопровождения развития коммуникативной компетентности участников важно обращать внимание на то, чтобы описание эскиза социальной рекламы превращалось в организационно-деятельностную схему по ее достижению.

Именно поэтому необходимо обеспечить поддержку перевода речевых оборотов, позволяющих описывать замысел социальной рекламы, в процессы операционально-технических схем. С этой целью уместно каждого участника проектной деятельности ставить в позицию организатора групповой работы.

Апробация цикла занятий, завершающихся разработкой совместных продуктов деятельности в форме социальной рекламы, позволила сформулировать ряд требований в создаваемых психологических условиях [2].

Контрольный этап. Представим сопоставительные данные (таблица 3,4) о готовности к совместной продуктивной деятельности, а также об уровне коммуникативной компетентности юношей в ЭГ, после проведенного цикла развивающих занятий, по сравнению с претестовой диагностикой.

Таблица 3. **Готовность к совместной деятельности**

Респонденты	Уровень		
	Низкий	Средний	Высокий
ЭГ. Пре-тест	52%	40%	8%
ЭГ. Пост-тест	10%	66%	24%

По показателю готовности к совместной продуктивной деятельности можно говорить о положительной динамике и повышении уровня готовности к совместной деятельности после прохождения цикла развивающих занятий с применением совместной продуктивной деятельности. Стоит отметить, что в наибольшей мере повышается когнитивный компонент готовности к совместной деятельности. Юноши, имеющие статус наркозависимых, научаются видеть замысел автора, а также формировать собственные идеи при создании социального продукта совместной деятельности.

Таблица 4. **Уровень коммуникативной компетентности**

Респонденты	Уровень				
	Низкий	Близко к среднему	Средний	Близко к высокому	Высокий
ЭГ. Претест	32%	36%	32%	0	0
ЭГ. Посттест	0%	62%	30%	8%	0

Уровень коммуникативной компетентности также трансформируется от более низких уровней к более высоким, несмотря на то, что результаты имеют среднюю динамику, значимость полученных различий также подтверждается математически (Таблица 5). Важным является то, что апробированный проект психологического сопровождения на основе развития коммуникативной компетентности в процессе создания продукта социальной рекламы помог респондентам перейти от низкого уровня коммуникативной активности к среднему и близко к среднему, что говорит о возможных стратегиях преодоления дефицита общения, обслуживающего становление реабилитационного потенциала на микроуровне развития

зависимых респондентов, что, так или иначе, опосредует деятельность, направленную на преодоление статуса наркозависимости.

Для подсчета статистической значимости полученных данных, по критерию средних величин по t — критерию Стьюдента, присваивались баллы по каждой методике (методика «Готовность к совместной деятельности», шкалы: 3б.— высокий, 2б.— средний, 1б.— низкий; оценка уровня коммуникативной компетентности, шкалы: 5б.— высокий, 4б.— близко к высокому, 3б.— средний, 2б.— близко к среднему, 1б.— низкий) каждому респонденту. Полученные результаты представлены в Таблице 5.

Таблица 5. Математический анализ полученных данных

Рес- пон- денты	Уровень готовности к совместной деятель- ности (средний балл)		Значимость полученных результатов (критерий Стьюдента)	Уровень коммуни- кативной компетентности (средний балл)		Значимость полученных результатов (критерий Стьюдента)
	Претест	Посттест		Претест	Посттест	
ЭГ	1,8	2,5	$t_{Эмп} = 11,3$, на- ходится в зоне значимости, при $p \leq 0.05 =$ 2,26, при $p \leq 0.01$ $= 3,25$	1,4	2,4	$t_{Эмп} = 7,1$, на- ходится в зоне значимости, при $p \leq 0.05 =$ 2,26, при $p \leq 0.01$ $= 3,25$

Таким образом, анализ результатов исследования дает основания подтвердить предположение о том, что отсутствие или низкий уровень опыта участия в групповой деятельности, наличие коморбидных изменений психики при приеме психоактивных веществ, низкий уровень коммуникативной компетентности и эгоцентрическая направленность личности в диалоге выступает одновременно и причиной, и следствием низкой готовности к продуктивному взаимодействию у юношей с химической зависимостью, включенных в программу реабилитации в связи с болезненным употреблением психоактивных веществ.

Реализация программы психологического сопровождения, контрольный и констатирующий этапы показали, что в зависимости от преморбидных особенностей и коморбидных черт в ситуации болезни отмечается динамика повышения коммуникативной компетентности юношей, которая подтверждена статистически.

Важно делать акцент на том, чтобы описание эскиза социальной рекламы превращалось в организационно-деятельностную схему по ее достижению; необходимо обеспечить поддержку перевода речевых оборотов, позволяющих описывать замысел социальной рекламы, в процессы операционально-технических схем; каждого участника проектной деятельности необходимо ставить в позицию организатора, рефлексирующего участника групповой работы и исполнителя [4].

Умение распределять групповые обязанности и контролировать реализацию общегрупповых замыслов, осуществлять рефлексии связи продуктов деятельности с особенностями процесса его достижения, совершенствовать индивидуальную и групповую деятельность на основе развернутых и корректных высказываний в группе, повышение качества взаимодействия в группе на основе формирования приемов активного слушания, выявления позиции собеседника, эмпатии, вариативности выражения своей позиции, профилактики несодержательных конфликтов — все это и выступает важнейшими достижениями участников и служит продуктивной оптимизацией реабилитационного потенциала наркозависимых, находящихся на лечении в условиях реабилитационного центра.

Совместная продуктивная деятельность, ориентированная на создание таких проектных продуктов как социальная реклама, может выступать условием для продуктивного содержательного полилога между участниками проектной деятельности и возникнове-

ния новообразований в личности участников проектного взаимодействия. Само по себе групповое взаимодействие, его качественная составляющая является одним из критериев успешного преодоления кризиса вхождения в группу, кризиса ресоциализации, кризиса самоидентификации с группой зависимых в условия оценки реабилитационного потенциала [3,7].

ВЫВОДЫ. В современной ситуации развития подростков, юношества актуальным является поиск направлений, позволяющих сопровождать становление важнейших возрастных новообразований, в том числе таких из них, которые предопределяют готовность к продуктивной кооперации на всех этапах реализации масштабной групповой деятельности по достижению культурно и социально значимых продуктов.

Психологическая программа сопровождения по разработке социальной рекламы предполагает определение формы организации занятия, формирование темы, постановки психологической и учебной задачи для участников проекта, а также определение содержательной части занятия и практико-применимых методов работы. Создание продуктов социальной рекламы в специально-организованных условиях способствует формированию у участников проектной деятельности коммуникативной компетентности, проявляющейся в сочетании форм реального (вербальное, невербальное) общения в процессе совместной деятельности по созданию видеоматериалов, плакатов, памяток, брошюр (выполняющих функцию социальной рекламы), с целью демонстрации в интернет-пространстве на основе реализации программы развивающих занятий, влияющих на решение возрастных задач в рамках изменения уровней социальной и личностной зрелости.

ЛИТЕРАТУРА

1. Жуков Ю.М., Петровская Л.А. Социальные коммуникации. Психология общения. Учебник и практикум: 2-е изд., пер. и доп. М.: Юрайт, 2020. 272 с.
2. Зимняя И.А. Коммуникативная компетентность: психологическая характеристика // Материалы участников V съезда Общероссийской общественной организации «Российское психологическое общество». Т. 1. М.: Российское психологическое общество, 2012. С. 1-17.
3. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии: учебное пособие. 3-е изд., испр. и доп. М.: УРАО, 2000. 128 с.
4. Поливанова К.Н. Детство в меняющемся мире // Современная зарубежная психология. М., Т. 5. № 2, 2016 г. С. 5-10.
5. Проектная форма обучения: опыт создания, исследования и применения: монография / под ред. В.Б. Хозиева и др. Сургут: ИЦ СурГУ, 2014. 284 с.
6. Романовская В.Г. Готовность быть участником проектного взаимодействия подростков и юношества группы нормы и группы с химическими аддикциями // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. СПб., № 200, 2021. С. 216-224.
7. Романовская В.Г. Развитие коммуникативной компетентности подростков в условиях совместной деятельности по созданию социально-значимых видеоматериалов в интернет пространстве // Север и молодежь: здоровье, образование, карьера: материалы Международной научно-практической конференции (выпуск 2). Ханты-Мансийск: ЮГУ, 2020. С. 695-700.
8. Фельдштейн Д.И. Трудный подросток. М.: МОДЭК, 2008. 208 с.
9. Шibaева Л.В. К проблеме поиска направлений исследования «трудного детства и подростничества» на основе интеграции принципов изучения «психогенеза» и «персоногенеза» // Северный регион. № 2(14). 2015. С. 27-35.
10. Эльконин Д.Б. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков. М.: Просвещение, 1967. 360 с.
11. Zee E.H., Analysis of a student-generated inquiry discussion // International Journal of Science Education. Taiwan, 2000. № 22. P. 115-142.

REFERENCES

1. Zhukov YU.M., Petrovskaya L.A. *Social'nye kommunikacii. Psihologiya obshcheniya. Uchebnik i praktikum* [Social communications. Psychology of communication. Textbook and workshop]. 2-e izd., per. i dop. M.: YUrajt, 2020. 272 s. (In Russian).
2. Zimnyaya I.A. *Kommunikativnaya kompetentnost': psihologicheskaya harakteristika* [Communicative competence: psychological characteristics] // Materialy uchastnikov V s'ezda Obshcherossijskoj obshchestvennoj organizacii «Rossijskoe psihologicheskoe obshchestvo». T.1. M.: Rossijskoe psihologicheskoe obshchestvo, 2012. S. 1–17. (In Russian).
3. Lyaudis V.YA. *Metodika prepodavaniya psikhologii: uchebnoe posobie* [Methods of teaching psychology: textbook]. 3-e izd., ispr. i dop. M.: Izd-vo URAO, 2000. 128 s. (In Russian).
4. Polivanova K.N. *Detstvo v menyayushchemsya mire* [Childhood in a Changing World] // *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya*. M. T. 5. № 2. 2016. S. 5–10. (In Russian).
5. *Proektnaya forma obucheniya: opyt sozdaniya, issledovaniya i primeneniya: monografiya* [Project form of education: experience of creation, research and application: monograph] / pod red. V.B. Khozieva i dr. Surgut: ITS SuRGU, 2014. 284 s. (In Russian).
6. Romanovskaya V.G. *Gotovnost' byt' uchastnikom proektnogo vzaimodeistviya podrostkov i yunoshestva gruppy normy i gruppy s khimicheskimi addiksiyami* [Willingness to be a participant in the project interaction of adolescents and youth of the norm group and the group with chemical addictions] // *Izvestiya RGPU im. A.I. Gertsena*. SPB. № 200, 2021. S.216–224. (In Russian).
7. Romanovskaya V.G. *Razvitie kommunikativnoi kompetentnosti podrostkov v usloviyakh sovmestnoi deyatel'nosti po sozdaniyu sotsial'no-znachimykh videomaterialov v internet prostranstve* [Development of the communicative competence of adolescents in the context of joint activities to create socially significant video materials in the Internet space] // *Sever i molodezh': zdorov'e, obrazovanie, kar'era: materialy Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* (vypusk 2). Khanty-Mansiisk: YUGU, 2020. S.695–700. (In Russian).
8. Fel'dshtein D.I. *Trudnyi podrostok* [Difficult teenager]. M.: MODEHK, 2008. 208 s. (In Russian).
9. Shibaeva L.V. *K probleme poiska napravlenii issledovaniya «trudnogo detstva i podroshchestva» na osnove integratsii printsipov izucheniya «psikhogeneza» i «personogeneza»* [On the problem of finding directions for researching «difficult childhood and adolescence» based on the integration of the principles of studying «psychogenesis» and «personogenesis»] // *Severnyi region*. № 2(14). S. 27–35. (In Russian).
10. Ehl'konin D.B. *Vozrastnye i individual'nye osobennosti mladshikh podrostkov* [Age and individual characteristics of younger adolescents]. M.: Prosveshchenie, 1967. 360 s. (In Russian).
11. Zee E.H., *Analysis of a student-generated inquiry discussion* // *International Journal of Science Education*. Taiwan, 2000. № 22. P. 115–142. (In English).

DOI 10.26105/SSPU.2022.76.1.017

УДК 372.893:004

ББК 74.266.329С51

М.В. СУХОВА,
М.А. КОРОЛЕВ,
И.В. РУБАНОВА

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МАТЕРИАЛОВ РЕГИОНАЛЬНОЙ ИСТОРИИ В СМЕШАННОМ ОБУЧЕНИИ

M.V. SUKHOVA,
M.A. KOROLYOV,
I.V. RUBANOVA

USE OF REGIONAL HISTORY MATERIALS IN BLENDED LEARNING

Исследование выполнено по проекту «Методика преподавания истории и обществознания в общеобразовательной организации с учётом реализации моделей смешанного обучения», который реализуется при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ, в рамках государственного задания (дополнительное соглашение № 073-03-2021-037/2 от 21.07.2021 к соглашению № 073-03-2021-037 от 18.01.2021)

В статье представлен анализ авторского опыта создания и использования тематического кейса, основанного на регионально-исторических материалах и используемого в практике смешанного обучения истории. Во введении характеризуются основные факторы актуальности и практической значимости темы, среди которых указывается важность применения моделей смешанного обучения. Подчёркивается эффективность использования регионального материала в обучении истории в процессе реализации моделей смешанного обучения. Цель настоящей публикации — представить авторский опыт создания тематического кейса, предназначенного для использования в практике смешанного обучения истории. Информационной основой образовательного контента стали исследовательские архивные материалы авторов, которые составили содержание кейса. Методической основой для разработки послужила модель «Перевернутый класс», а также принципы проектного обучения. Результатом практической работы стал разработанный кейс, апробация которого подтвердила эффективность применения регионально-исторического контента в смешанном обучении для формирования как предметных результатов, так и познавательных компетенций.

The article presents the analysis of the author experience in creating and using a thematic case based on regional historical materials and used in the practice of blended learning. The introduction characterizes the main factors of relevance and practical significance of the topic, among which the importance of using blended learning models. The effectiveness of the use of regional material in teaching history in the process of implementing blended learning models is emphasized. The practical purpose of the authors' work was to create a thematic case designed for use in the practice of blended learning. The informational basis of the educational content was the research archival materials of the authors who made up the content of the case. The methodological basis for the development was the "Flipped Classroom" model, as well as the principles of project-based learning. The result of the practical work was a developed case, the approbation of which confirmed the effectiveness of the use of regional historical content in blended learning for the formation of both subject results and cognitive competencies.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: региональная история, местный бюджет, индустриализация, смешанное обучение, модель «перевернутый класс», кейс.

KEY WORDS: regional history, local budget, industrialization, blended learning, «Flipped Classroom» model, case study.

ВВЕДЕНИЕ. Информация как основа современных социокультурных процессов давно стала базовым производственным и социальным ресурсом. Умение качественно обрабатывать большие объёмы этого ресурса является одним из ключевых навыков, который необходимо освоить человеку в процессе инкультурации и социализации. Очевидно, что наиболее точными ориентирами образования как института социализации становятся персонализация обучения, построение индивидуальных траекторий развития человека, который умеет творчески решать задачи и принимать решения. В этом контексте саморазвитие и самообразование не просто рассматриваются как концептуальные точки роста и ценности, но превращаются в профессиональные и жизненные принципы человека, умеющего работать в команде. Однако, как отмечают авторы на некоторых обучающих интернет-ресурсах, «современная школа не способна подготовить детей к жизни в быстро меняющемся мире имеющимися средствами. Поэтому поиск новых моделей стал актуальной задачей системы образования» [12]. Смешанное обучение (blended learning) является одной из таких моделей. Быстро распространяющаяся в современной социальной ситуации практика этого обучающего формата — выразительное подтверждение актуальности выбранной темы. Однако не только сам факт использования моделей смешанного обучения определил выбор темы. Подход, совмещающий обучение «с участием учителя (лицом к лицу) с онлайн обучением и предполагающий элементы самостоятельного контроля учеником пути, времени, места и темпа обучения, а также интеграцию опыта обучения с учителем и онлайн» [2, с. 15], сам по себе вызывает исследовательский интерес, поскольку сочетает традицию и новацию. Такие сочетания, как правило, привлекают внимание большего количества учительского / преподавательского состава, учеников / студентов и родителей.

ЦЕЛЬ данной статьи состоит в анализе и презентации авторского опыта создания тематического кейса как комплекта дидактических материалов, который можно использовать в практике смешанного обучения истории. Тема кейса — «Формирование дохода местных бюджетов в период индустриализации (на примере Вотской автономной области)».

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ. Информационной основой образовательного контента стали исследовательские материалы авторов, которые составили базовую часть подготовленного кейса.

За основу был взят архивный документ, хранящийся в Центральном государственном архиве Удмуртской Республики (ЦГА УР), в фонде Р-724 «Удмуртская областная плановая комиссия». Фонд содержит материалы 1922–1934 гг. Дело (единица хранения) № 201 «Объяснительная записка к таблицам 5-летнего плана развития местного бюджета на 1928–1933 гг. (доходная часть)» стала основным первоисточником, который включён в кейс. Как видно из материалов дела № 201, план местного бюджета на 1928–1932 гг. и объяснительная записка к нему были составлены осенью 1927 года Областной плановой комиссией. Вся структура доходов и суммы поступлений отражены в сводной таблице «Доходная часть по местному бюджету». Сводная таблица сопровождается комментариями по доходной части местного бюджета. В комментариях даётся расшифровка статей дохода, в которой перечисляются объекты, приносящие доход в бюджет, разъясняются причины роста или снижения доходов в период реализации первой пятилетки, представляются процентные ставки отчислений от государственных доходов и др.

Методической основой для разработки послужило несколько подходов. Во-первых, в ходе работы был применена методика создания кейса, который включает в себя содержательную (документарную) часть и набор практических задач, выполняемых на основе и с использо-

ванием этого материала. Во-вторых, имея в виду цель работы, авторы выбрали в качестве основной модели смешанного обучения модель «Перевернутый класс». Эта модель относится к числу наиболее распространённых в практике текущего использования [см., напр.: 7]. Технология «Перевернутый класс» не просто изменяет традиционную схему изучения нового материала, но переносит этот процесс в электронную среду: «Учащиеся дома работают в учебной онлайн-среде с использованием собственных электронных устройств с доступом в Интернет, знакомятся с новым или закрепляют изучаемый материал. На уроке происходит закрепление изученного и актуализация полученных знаний» [10]. Предварительная подготовка в онлайн-формате, работа в группах при решении практических задач смещает акцент от обзорного знакомства с темой в сторону совместного исследования. В-третьих, в разработке кейса учитывались принципы проектного обучения. Перемещение работы по изучению новой темы в онлайн формат сопровождается формированием групп, которые таким образом превращаются в самоорганизующиеся команды, а поиск информации по новой теме становится учебным проектом. Группы получают целевые кейсы с точно установленным сроком выполнения и набором практических заданий, указанием формата работы (онлайн / офлайн или очная). Ориентация на самостоятельное решение учебной задачи, обогащённая наличием исследовательского материала в кейсе, «способствует формированию и развитию навыков проектной и исследовательской деятельности учащихся в рамках» урока [8, с. 170].

РЕЗУЛЬТАТЫ И ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ.

Синкретичность моделей смешанного обучения вызывает меньшее количество страхов и отторжений, по сравнению с полным и длительным погружением в электронные дистант-технологии. Этот вопрос, впрочем, можно рассматривать как отдельный предмет исследований социологов, психологов, маркетологов. Смешанное обучение как модель образовательного поведения более приемлема именно в силу своей основной особенности, поскольку эту модель «можно рассматривать как технологию синергетическую, которая позволяет более эффективно использовать преимущества как очного, так и электронного обучения, и нивелировать или взаимно компенсировать недостатки каждого из них» [6, с. 3].

Любопытно в этом смысле привести выдержку из флаера издательства Пфайффера, выпущенного в свет за два года до публикации книги К. Бонка и Ч. Грэма, ставшей одной из первых «настоющих» по проблематике смешанного обучения — «Настоящая книга по смешанному обучению: Глобальные перспективы и локальные варианты» (2006) [15]. В этой превентивной публикации по итогам обсуждения работы К. Бонка и Ч. Грэма отмечается, что в книге изложены «seven compelling reasons <...> for why blending has been popular historically and will continue to be so» [семь убедительных доводов, согласно которым смешивание [традиционных механизмов и электронных элементов. — Авт.] было популярно исторически и будет оставаться таковым и впредь] [16; пер. авт.].

К ряду факторов, определивших актуальность выбранной темы, можно отнести и недостаточную изученность смешанного обучения, как пишут авторы, «в российском научно-педагогическом пространстве» [3, с. 49]. Необходимо, видимо, заметить, что ограничивать аналитическую область только педагогическими исследованиями было бы заведомо нецелесообразно: феномен смешанного обучения как сочетание культурной традиции и новации, как новая модель поведения в образовательной среде интересен для целого ряда социогуманитарных и прикладных наук. В этом смысле смешанное обучение не просто новый предмет научного поиска, оно «продолжает оставаться относительно новым явлением в образовании» [5, с. 23]. Специфика современной ситуации связана с тем, что новизна этой обучающей модели, вероятно, быстро себя исчерпает. В условиях пандемии, вызванной вирусом SARS-CoV-2, «свободный ранее выбор онлайн-образования или гибридных форматов (смешанных — онлайн и офлайн) <...> сменяется принудительным и вынужденным онлайн-образованием» [13, с. 182]. Это усиливает необходимость научного осмысления

смешанного обучения как модели образования, поскольку указанная принудительность и вынужденность выбора дистанционных форм обучения является, по-нашему мнению, ситуативной характеристикой, а смешанное обучение можно определить как вектор рационального баланса, как стратегию развития образования, влекущую за собой «качественное преобразование всего образовательного процесса» [4, с. 193; см. также 1].

Обозначая горизонты актуальности темы, необходимо подчеркнуть важность и эффективность использования регионального, локально-исторического, краеведческого материала в обучении истории, в том числе в процессе использовании моделей смешанного обучения. Не вдаваясь в подробности современных дискуссий о методологии и разграничении исследовательского поля краеведения, регионалистики и локальной истории, отметим два, пожалуй, наиболее важных в данном случае факта. Во-первых, все «местные» исследования — суть приумножение и приближение исторической науки к человеку: «...присутствие таких новых проблемных областей, как локальная история, новая локальная история, региональная история, городская история, сельская история и т.д., только обогащает наши знания о том или ином объекте» [9, с. 60]. Во-вторых, любая «местная» история как тип информации при грамотной подаче становится важным инструментом преодоления культурной «ксенофобии и воспитания толерантного мировосприятия» [14, с. 273].

Учитывая сказанное выше, нами был создан кейс, содержащий три основных компонента.

1) Учебно-информационный материал, в который входят:

I. Документ, представленный в виде таблицы доходов местного бюджета Вотской автономной области на 1928–1932 гг. (таблица 1).

II. Комментарии к таблице, извлечённые из того же первоисточника, дополняют таблицу. Их следует помещать в кейс с указанием адреса извлечения. Эти материалы дают учителю возможность манёвра в рамках кейса: в соответствии с целью, особенностью групп, выбранным форматом обучения их объём можно менять. Школьникам, изучающим новый материал, эта информация полезна для понимания специфики источника.

III. Материалы для учителя, представляющие вариант итогового вывода, который должен быть сделан в ходе самостоятельной работы, работы в мини-группах и в ходе закрепления.

2) Практические задания в рамках индивидуальной и групповой работы.

3) Перечень дополнительной литературы. Содержание кейса «Формирование дохода местных бюджетов в период индустриализации (на примере Вотской автономной области)».

I. Таблица 1. «Доходная часть по областному бюджету (в тыс. руб.)» [11, л. 1(а-в)]

Наименование доходов	1926/27 г.	1927/28 г.	1928/29 г.	1929/30 г.	1930/31 г.	1931/32 г.
1	2	3	4	5	6	7
1. НЕНАЛОГОВЫЕ						
<i>1) Местные</i>						
По сельскому хозяйству	70,3	56,7	57,3	110,6	129,8	132,4
По промышленности	31,9	147,8	92,0	158,5	200,4	352,6
По торговле	-	4,5	4,5	5,0	5,5	6,0
По коммунальным имуществам и оброчным статьям	547,5	582,3	478,0	366,1	376,4	389,6
По коммунальным имуществам и оброчным статьям	18,4	80,9	81,5	128,4	167,9	210,4
Прочие	188,7	272,7	275,7	232,2	236,8	228,1
Итого местных	856,8	1144,9	1147,9	945,5	1005,4	1108,1

1	2	3	4	5	6	7
<i>2) Отчисления от госдоходов</i>						
От лесных	654,7	680,0	524,0	496,0	688,8	985,2
От прочих	28,3	20,7	53,4	53,0	53,2	53,4
Итого отчислений	683,0	700,7	577,4	549,0	742,0	1038,6
Всего неналоговых	1539,8	1845,6	1522,9	1554,4	1850,1	2360,4
2. НАЛОГОВЫЕ						
Местные налоги и сборы	239,4	219,9	244,0	251,4	271,5	298,9
<i>Надбавки к госналогам и сборам:</i>						
К промналогу	522,3	590,5	572,0	599,5	622,0	647,0
К подоходному	40,1	64,5	36,3	41,4	74,5	79,5
К прочим	35,8	34,2	35,8	35,8	35,8	35,8
Итого надбавки	598,2	689,2	644,1	676,7	732,3	762,3
<i>Отчисления от госналога</i>						
52% от сельхозналога	855,0	624,0	909,0	936,3	965,6	995,9
Прочие (мелкие)	0,6	1,2	2,4	2,4	2,4	2,4
Итого отчислений	855,6	625,2	911,4	938,7	968,0	998,3
ВСЕГО налоговых	1693,2	1534,3	1799,5	1366,8	1971,8	2059,5
3. ПРОЧИЕ						
Остатки недоимки	565,8	757,1	483,1	444,8	409,9	377,9
Все другие	15,2	155,1	79,9	99,2	112,2	130,5
ИТОГО прочие	581,0	912,2	563,0	544,0	522,1	508,4
ВСЕГО	3814,0	4295,1	3885,4	3966,2	4344,0	4928,3
4. ГОСПОСОБИЯ	1941,4	2365,9	5642,2	7217,3	8632,3	9322,3
ИТОГО по ПЛАНУ	5765,4	6661,0	9527,6	11163,5	12976,3	14250,6

II. Комментарии к таблице «Доходная часть по областному бюджету»

В доходы по сельскому хозяйству включались доходы от Лесзага (предприятий лесозаготовительной промышленности ВАО), а также от учреждений и мероприятий по лесоводству, животноводству и ветеринарии. Доходы от промышленности и торговли, запроектированные в плане, показывали стабильный рост на протяжении всей пятилетки [11, л. 3]. Доходы в рамках неналоговых поступлений шли по коммунальным имуществам и оброчным статьям. Источниками были доход от муниципальных домов и жилых помещений, от торгово-промышленных помещений, от мест под торговлю, от городского земельного хозяйства, от ренты городских земель. В состав коммунальных предприятий, принятых к учёту, были также включены водопроводные будки, бойни и баня. К разделу «Разные поступления» отнесены доход от взысканий и штрафов, доход от процентов с денежных капиталов, от реализации государственных фондов местного значения, плата за работу представителей местной администрации. Отчисления от госдоходов поступали от лесосечного фонда, а именно от продажи леса [11, л. 4-7].

Вторая доходная статья бюджета включала в себя все налоговые поступления. В перечень объектов налогообложения местными налогами и сборами входили: со строений, с грузов, сделок, совершаемых на бирже, от частной торговли, от сбора древесины, транспортных средств, со скота, и др. [11, л. 8]. Поступления в местный бюджет шли от надбавок к государственным налогам и сборам, и отчислений от государственного налога. [11, л. 8(об)].

В третий раздел включены прочие источники доходов: доход от реализации государственного займа, недоимки по налоговым и неналоговым поступлениям [11, л. 10(об)-11].

В последнем разделе определены поступления в виде государственных пособий.

III. Анализ всех доходных статей областного бюджета показывает, что его самостоятельность от центрального управления была незначительна. С одной стороны, первые две группы доходов — неналоговые и налоговые, в своём сравнении оказываются сопоставимыми. Это говорит о стабильности бюджета. В случае снижения доходов по одной из статей серьёзных сложностей не должно было возникнуть. С другой стороны, существенная доля всех поступлений (в 1927/28 г. — 79,5%, в 1931/32 г. — 88,7%) приходилась на различные источники, связанные с федеральным центром: налоговые надбавки к государственным налогам и сборам, отчисления от государственных налогов и сборов, государственные пособия. Эта концентрация в течение пятилетки только увеличивалась. Реализация планов, таким образом, зависела исключительно от государственного бюджета, от его возможностей обеспечивать финансовыми средствами областные мероприятия.

Опыт организации обучения с использованием модели «Перевернутый класс» связан в первую очередь с разделением урока на два этапа: электронный (подготовительный) и очный (основной и рефлексивно-оценочный).

На этапе электронного обучения учитель предоставляет обучающимся доступ к материалам кейса, например, на платформе Google Disk для предварительной теоретической подготовки дома в комфортном для обучающихся индивидуальном темпе. Документальный материал сопровождается следующими рекомендациями:

1. Внимательно изучите таблицу «Доходная часть по областному бюджету (в тыс. руб.)» и комментарии к таблице.

2. Предположите, какое исследование вам предстоит провести.

3. Обратитесь к дополнительной литературе (Приложение 2) и вспомните содержание понятий: индустриализация, пятилетний план, народное хозяйство, бюджет, доход, расход, налоги, виды налогов, государственные пособия, диверсификация.

Предполагается, что при обзорном знакомстве с документальным материалом кейса обучающиеся актуализируют знания, усвоенные ими в 10 классе в курсе «История России» (тема: «Великий перелом». Индустриализация), а также в курсе «Обществознание» в 8 классе (темы: «Роль государства в экономике», «Распределение доходов»).

На этапе очного обучения предусмотрено дальнейшее изучение и исследование документального материала в форме непосредственного сотрудничества и взаимодействия обучающихся, разделённых на две проектно-исследовательские группы. Для работы потребуются два компьютера, медиапроектор, проекционный экран, зонированное пространство для работы двух групп.

До работы в группах обучающиеся вслух озвучивают предполагаемую проблему, которую предстоит решить на уроке. Возможные варианты проблематизации: «Источники индустриализации в Вотской автономной области»; «Особенности формирования местного бюджета в период первой пятилетки»; «Финансирование индустриализации в Вотской автономной области в период первой пятилетки».

Далее группы получают от учителя задания по работе с кейсом «Формирование дохода местных бюджетов в период индустриализации (на примере Вотской автономной области)». Задания могут выглядеть следующим образом:

Задания для группы 1 по таблице «Доходная часть по областному бюджету (в тыс. руб.)».

1. Изучите структуру неналоговых поступлений (7 минут);

2. Объясните динамику неналоговых поступлений по годам и по статьям, выделите процентное соотношение (7 минут).

3. Внесите данные в электронную таблицу (5 минут).

4. Представьте вслух результаты (3 минуты).

Задания для группы 2 по таблице «Доходная часть по областному бюджету (в тыс. руб.)».

1. Изучите структуру налоговых поступлений (7 минут).
2. Объясните динамику налоговых поступлений по годам и по статьям, выделите процентное соотношение (7 минут).
3. Внесите данные в электронную таблицу (5 минут).
4. Представьте вслух результаты (3 минуты).

По итогам самостоятельной работы, каждая группа заполняет таблицу 2 «Структура поступлений в местный бюджет» (Приложение 2). Обе таблицы выводятся на проекционный экран. Учитель предлагает общие задания для групп (после каждого задания группы озвучивают свои ответы):

1. Сравните общие объемы поступлений по неналоговым и налоговым статьям. Выделите процентное соотношение (5 минут — обсуждение в группах, по 2 минуты выделяется каждой группе на озвучивание ответа).
2. Предположите, о чем говорит выделенное соотношение (7 минут / 4 минуты).
3. Изучите структуру государственных пособий и определите их соотношение с неналоговыми и налоговыми поступлениями (7 минут / 4 минуты).
4. Объясните причины стремительного роста государственных пособий в областном бюджете (5 минут / 4 минуты).
5. Предположите, в какие отрасли народного хозяйства направлялись государственные пособия. Объясните, почему (7 минут / 4 минуты).
6. Выделите и аргументируйте причины роста дохода областного бюджета в годы первой пятилетки (7 минут / 4 минуты).

По итогам совместной работы группы заполняют электронную таблицу 3 «Доходы местного бюджета (абсолютные показатели и их доля в соотношении неналоговые / налоговые поступления)» (Приложение 2) (6 минут). Таблица выводится на проекционный экран.

Подводя итоги, то есть во время рефлексии, участники групп решают сформулированную в начале урока проблему и приходят к пониманию особенностей финансирования индустриализации в Вотской автономной области и степени зависимости местного бюджета от государственного.

При работе в режиме «Перевернутого класса» возрастает доля ответственности самого обучающегося, стимулируется активность, ответственность, инициативность, формируется умение управлять временными ресурсами, навык самоорганизации. Это делает возможным применение самооценки обучающихся на завершающем этапе урока с помощью листов самооценки с выявлением приобретенных знаний, умений, личностных качеств.

Апробация материалов кейса в условиях смешанного обучения проводилась в двух средах: среди студентов-историков 5 курса историко-лингвистического факультета ФГБОУ ВО «ГГПИ» (11 человек) и среди школьников 11 класса и МБОУ «СОШ № 12» г. Глазова (10 человек). Пилотный эксперимент позволил выявить точки роста. Так, после первого использования кейса в школьной аудитории, были упрощены варианты таблиц, с которыми работают группы при выполнении практических заданий. Кроме того, были конкретизированы практические задачи, стоящие перед учениками. Апробация в студенческой среде была интересна тем, что мнение студентов-выпускников позволяет учесть особенности сразу двух типов аудитории: обучающихся и будущих учителей, которые оценивают информацию кейса с точки зрения его познавательных возможностей. Опытная проверка кейса в студенческой аудитории позволила скорректировать список дополнительной литературы и содержание комментариев, предназначенных для учителя, отбирающего материалы для конкретной аудитории. В ходе первичного контроля 61% школьников и 73% студентов показали уровень усвоения компетенций выше среднего. Важно отметить, что модель смешанного обучения с применением принципов проектно-исследовательской работы, основанной на регионально-историческом контенте, позитивно влияет не только на предметные результаты, но на раз-

вивает познавательный интерес (метапредметные компетенции). Это удалось проследить по данным анонимного анкетного опроса всех участников эксперимента: 58% участников дали положительный ответ на контрольный вопрос-маркер, позволивший определить повышение уровня познавательного интереса.

ВЫВОДЫ. Анализ авторского опыта по использованию кейс-технологии в рамках модели «Перевернутый класс» в практике смешанного обучения позволяет говорить об активизации роли обучающихся в освоении материала. Региональный контент в содержании кейса делает познавательный процесс более самостоятельным: участники групп сами ставят познавательные проблемы, выбирают способы их решения и исследуют их при консультирующей роли учителя. Использование регионального материала усиливает интерес, подталкивает к более глубокому пониманию истории. Формат смешанного обучения также допускает большую гибкость, доступность, повышает ресурсоэффективность. В случае, если класс или группа выводится на дистанционное обучение, деление на проектные группы может сохраняться и обучающиеся будут сохранять возможность общения в форуме, в чате, в социальных сетях, выкладывать результаты совместной групповой деятельности.

Перспективным направлением для авторов статьи является дальнейшая разработка и издание кейсов по материалам региональной истории с методическими рекомендациями для использования в условиях смешанного обучения с последующим внедрением в практику как школьных учителей, так и в вузовскую подготовку студентов.

Приложение 1

Таблица 2. Структура поступлений в местный бюджет

Неналоговые поступления		
Статья 1927/1928	1931/1932	Рост / снижение доходов (%)

Таблица 3. Доходы местного бюджета (абсолютные показатели и их доля в соотношении неналоговые / налоговые поступления)

Неналоговые поступления		Налоговые поступления		Государственные субсидии	
1927/1928	1931/1932	1927/1928	1931/1932	1927/1928	1931/1932
сумма / %	сумма / %	сумма / %	сумма / %	сумма / %	сумма / %

Приложение 2

Список дополнительной литературы для обучающихся

1. История Удмуртии: XX / Под ред. К.И. Куликова; введение О.И. Васильевой, Л.Н. Бехтеревой, Н.А. Родионова. Ижевск: УИИЯЛ УрО РАН, 2005. Гл. 3. В условиях индустриального обновления (конец 1920-х — 1930-е годы). С. 156-177.
2. История России. 10 класс. Учеб. для общеобразоват. организаций. В 3 ч. Ч. 1. / [М.М. Горинов, А.А., Данилов, М.Ю. Моруков и др.]; под ред. А.В. Торкунова. — М.: Издательство Просвещение, 2016. Глава 2. Советский Союз в 1920-1930-х гг. С. 123-136.
3. Большой экономический словарь онлайн. URL: <https://rus-big-economic-dict.slovaronline.com/> (дата обращения: 12.10.2021).
4. Обществознание. 8 класс: учеб. для общеобразоват. организаций с прил. на электронном носителе / [Л.Н. Боголюбов, Н.И. Городецкая, Л.Ф. Иванова и др.]; под редакцией Л.Н. Боголюбова [и др.]; Рос. акад. наук, Рос. акад. образования, изд-во «Просвещение». М.: Просвещение, 2014. Глава IV. Экономика. С. 193-208.

Литература

1. Абрамова С.В., Бояров Е.Н., Станкевич П.В. Реализация смешанного обучения в современном образовательном процессе // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 5. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30113> (дата обращения: 11.09.2021).
2. Андреева Н.В., Рождественская Л.В., Ярмахов Б.Б. Шаг школы в смешанное обучение. М.: Открытая школа, Рыбаков Фонд, 2016. 280 с.
3. Блинов В.И., Есенина Е.Ю., Сергеев И.С. Модели смешанного обучения: организационно-дидактическая типология // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 5. С. 44–64.
4. Боброва С.Е. Актуальные проблемы смешанного обучения в системе высшего образования // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 4 (83). С. 192–194.
5. Васильева Ю.С., Родионова Н.В., Чичерина Н.В. Смешанное обучение: модели и реальные практики // Открытое и дистанционное образование. 2019. № 1 (73). С. 22–31.
6. Долгова Т.В. Смешанное обучение — инновация XXI века // Интерактивное образование. 2017. № 5. С. 2–9.
7. Кречетников К.Г. Особенности организации смешанного обучения // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 4. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=29019> (дата обращения: 11.10.2021).
8. Любомирская Н.В., Рудик Е.Л., Хоченкова Т.Е. Смешанное обучение как механизм формирования навыков проектной и исследовательской деятельности учащихся // Исследователь/Researcher. 2019. № 3 (27). С. 165–180.
9. Маловичко С.И., Румянцева М.Ф. Региональная и локальная история: компаративный анализ // Регіональна історія України. Збірник наукових статей. Вип. 5. Київ: Інститут історії України, 2011. С. 49–60.
10. Модель «Перевернутый класс». URL: http://blendedlearning.pro/blended_learning_models/flipped_classroom/ (дата обращения: 12.07.2021).
11. Объяснительная записка к таблицам 5-летнего плана развития местного бюджета на 1928–1933 гг. (доходная часть) // Центральный государственный архив Удмуртской республики (ЦГА УР). Ф. Р-724. Оп 1. Д. 201. Л. 1–33.
12. Применение технологии смешанного обучения на уроках информатики [обучающий курс]. URL: <https://stepik.org/lesson/195805/step/1> (дата обращения: 12.10.2021).
13. Радина Н.К., Балакина Ю.В. Вызовы образованию в условиях пандемии. Обзор исследований // Вопросы образования. 2021. № 1. С. 178–194.
14. Румянцева М.Ф. Новая локальная история и современное гуманитарное знание // Новая локальная история. Вып. 3. Ставрополь & Москва, 2006. С. 271–275.
15. Bonk C.J., Graham C.R. The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, local designs. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing, 2006. 624 p.
16. Cross J., Moore M. Foreword by: Bonk C.J., Graham C.R. (in press). The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, local designs. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing. URL: http://curtbonk.com/toc_section_intros2.pdf (дата обращения: 22.09.2021).

References

1. Abramova S.V., Boyarov E.N., Stankevich P.V. *Realizatsiya smeshannogo obucheniya v sovremen-nom obrazovatel'nom processe* [Implementation of blended learning in the modern educational process]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2020. № 5. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30113> (data obrashcheniya: 11.09.2021). (In Russian).
2. Andreeva N.V., Rozhdestvenskaya L.V., Yarmahov B.B. *Shag shkoly v smeshannoe obuchenie* [The school's step into mixed education]. M.: Otkrytaya shkola, Rybakov Fond, 2016. 280 s. (In Russian).

3. Blinov V.I., Esenina E.Yu., Sergeev I.S. *Modeli smeshannogo obucheniya: organizacionno-didakticheskaya tipologiya* [Blended learning models: organizational and didactic typology]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2021. T. 30. № 5. S. 44–64. (In Russian).
4. Bobrova S.E. *Aktual'nye problemy smeshannogo obucheniya v sisteme vysshego obrazovaniya* [Actual problems of blended learning in the higher education system]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020. № 4 (83). S. 192–194. (In Russian).
5. Vasil'eva Yu. S., Rodionova N.V., Chicherina N.V. *Smeshannoe obuchenie: modeli i real'nye praktiki* [Blended learning: models and real practices]. *Otkrytoe i distancionnoe obrazovanie*. 2019 № 1 (73). S. 22–31. (In Russian).
6. Dolgova T.V. *Smeshannoe obuchenie — innovatsiya XXI veka* [Blended learning — innovation of the XXI century]. *Interaktivnoe obrazovanie*. 2017. № 5. S. 2–9. (In Russian).
7. Krechetnikov K.G. *Osobennosti organizatsii smeshannogo obucheniya* [Features of the organization of blended learning]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2019. № 4. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=29019> (data obrashcheniya: 11.10.2021). (In Russian).
8. Lyubomirskaya N.V., Rudik E.L., Hochenkova T.E. *Smeshannoe obuchenie kak mekhanizm formirovaniya navykov proektnoy i issledovatel'skoj deyatel'nosti uchashchihsya* [Blended learning as a mechanism for the formation of students' project and research skills]. *Issledovatel'/Researcher*. 2019. № 3 (27). S. 165–180. (In Russian).
9. Malovichko S.I., Romyanceva M.F. *Regional'naya i lokal'naya istoriya: komparativnyy analiz* [Regional and local history: comparative analysis]. *Regional'na istoriya Ukraïni. Zbirnik naukovich statej*. Vip. 5. Kïiv: Institut istorïi Ukraïny, 2011. S. 49–60. (In Russian).
10. *Model' «Perevyornutyj klass»* [The “Inverted Classroom” model]. URL: http://blendedlearning.pro/blended_learning_models/flipped_classroom/ (data obrashcheniya: 12.07.2021). (In Russian).
11. *Ob'yasnitel'naya zapiska k tablicam 5-letnego plana razvitiya mestnogo byudzheta na 1928–1933 gg. (dohodnaya chast')* [Explanatory note to the tables of the 5-year development plan of the local budget for 1928–1933 (revenue part)]. *Central'nyy gosudarstvennyy arhiv Udmurtskoj respubliki (CGA UR)*. F. R-724. Op 1. D. 201. L. 1–33. (In Russian).
12. *Primenenie tekhnologii smeshannogo obucheniya na urokah informatiki* [obuchayushchij kurs] [Application of blended learning technology in computer science lessons [training course]]. URL: <https://stepik.org/lesson/195805/step/1> (data obrashcheniya: 12.10.2021). (In Russian).
13. Radina N.K., Balakina Yu.V. *Vyzovy obrazovaniyu v usloviyah pandemii. Obzor issledovaniy* [Challenges to education in a pandemic. Research overview]. *Voprosy obrazovaniya*. 2021. № 1. S. 178–194. (In Russian).
14. Romyanceva M.F. *Novaya lokal'naya istoriya i sovremennoe gumanitarnoe znanie* [New local history and modern humanitarian knowledge]. *Novaya lokal'naya istoriya*. Vyp. 3. Stavropol' & Moskva, 2006. S. 271–275. (In Russian).
15. Bonk C.J., Graham C.R. *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, local designs*. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing, 2006. 624 p. (In English).
16. Cross J., Moore M. *Foreword by: Bonk C.J., Graham C.R. (in press). The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, local designs*. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing. URL: http://curtbonk.com/toc_section_intros2.pdf (data obrashcheniya 22.09.2021). (In English).

Сведения об авторах

Абашина Валентина Васильевна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики дошкольного и начального образования, Сургутский государственный педагогический университет

Abashina Valentina Vasilyevna — PhD (Pedagogical Sciences), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Theory and Methodology of Preschool and Primary Education, Surgut State Pedagogical University

E-mail: abashina86@mail.ru

Арасланова Анастасия Александровна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики дошкольного и начального образования, Сургутский государственный университет

Araslanova Anastasiya Aleksandrovna — Ph.D (Pedagogical Sciences), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Theory and Methodology of Pre-school and Primary Education, Surgut State Pedagogical University

E-mail: skills@surgpu.ru

Асланова Алия Тельмановна — старший преподаватель кафедры теории и методики дошкольного и начального образования, Сургутский государственный университет

Aslanova Aliya Tel'manovna — Senior Lecturer of the Department of Theory and Methodology of Pre-school and Primary Education, Surgut State Pedagogical University

E-mail: skills@surgpu.ru

Бойко Наталия Александровна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики физического воспитания, Сургутский государственный университет

Bojko Natal'ya Aleksandrovna — Ph.D (Pedagogical Sciences), Associate Professor of the Department of Theory and Methodology of Physical Education, Surgut State Pedagogical University

E-mail: skills@surgpu.ru

Болдарева Ольга Анатольевна — аспирант, Сургутский государственный педагогический университет, воспитатель МБДОУ № 22 «Сказка», г. Сургут

Boldareva Olga Anatolyevna — Postgraduate Student, Surgut State Pedagogical University, Teacher of MBDOO No. 22 «Fairy Tale», Surgut

E-mail: boldareva00a@yandex.ru

Булатова Галина Анатольевна — кандидат педагогических наук, доцент, Сургутский государственный педагогический университет.

Bulatova Galina Anatolevna — Ph.D. (Pedagogical Sciences), Associate Professor, Surgut State Pedagogical University.

E-mail: bulatova-gimazova@mail.ru

Власенко Наталья Эдуардовна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры теоретико-методологических основ физической культуры, Институт повышения квалификации и переподготовки руководящих работников и специалистов физической культуры, спорта и туризма, Белорусский государственный университет физической культуры

Vlasenko Natalya Eduardovna — PhD (Pedagogical Sciences), Associate Professor of the Department of Theoretical and Methodological Foundations of Physical Culture, Institute for Advanced Studies and Retraining of Executives and Specialists of Physical Culture, Sports and Tourism, Belarusian State University of Physical Culture

E-mail: kalathea@rambler.ru

Гаврилов Виктор Викторович — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры филологического образования и журналистики, Сургутский государственный педагогический университет (Сургут)

Gavrilov Victor Victorovich — Ph.D. (Pedagogical Sciences), Associate Professor, Assistant Professor of the Department of the Philological Education and Journalism, Surgut State Pedagogical University (Surgut)

E-mail: victorg12@mail.ru

Гадзина Екатерина Викторовна — старший преподаватель кафедры изобразительного искусства, методики преподавания и дизайна, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте

Gadzina Ekaterina Viktorovna — Senior lecturer of the Department of fine arts, teaching methods and design, Humanitarian and pedagogical Academy (branch) of the Federal state Autonomous educational institution of higher education «V.I. Vernadsky Crimean Federal University» in Yalta

E-mail: kotasui@mail.ru

Гимазов Ринат Маратович — кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики физического воспитания, Сургутский государственный педагогический университет

Gimazov Rinat Maratovich — Ph.D. (Pedagogical Sciences), Associate Professor of the Department of Theory and Methodology of Physical Education, Surgut State Pedagogical University

E-mail: rmgi@mail.ru

Горбунова Валерия Анатольевна — аспирант, Сургутский государственный педагогический университет, заместитель заведующего по учебно-воспитательной работе МБДОУ детский сад № 6 «Василек», г. Сургут

Gorbunova Valeria Anatolyevna — Graduate Student, Surgut State Pedagogical University, Deputy Head on Teaching and Educational Work of MBDOU kindergarten No. 6 «Vasilek», Surgut

E-mail: leri-89@mail.ru

Громова Светлана Фаутовна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры высшей математики и информатики, Сургутский государственный педагогический университет

Gromova Svetlana Fautovna — PhD (Pedagogical Sciences), Associate Professor of the Department of Higher Mathematics and Informatics, Surgut State Pedagogical University

E-mail: grsf@inbox.ru

Еремин Сергей Владимирович — кандидат истор. наук, доцент кафедры истории России и документоведения Нижневартовского государственного университета

Eremín Sergey Vladimirovich — PhD (Historical Sciences), Associate Professor of the Department of Russian History and Documentation of Nizhnevartovsk State University

E-mail: serjomin@mail.ru

Захарченко Светлана Сергеевна — кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистического образования и межкультурной коммуникации, Сургутский государственный педагогический университет

Zakharchenko Svetlana Sergeevna — Ph.D (Philology), Associate Professor of the Department of Linguistic Education and Crosscultural Communication, Surgut State Pedagogical University

E-mail: skills@surgpu.ru

Захарченя Наталья Фёдоровна — старший преподаватель кафедры дошкольного образования и технологий учреждения образования, Барановичский государственный университет, г. Барановичи, Беларусь

Zakharchenia Natallia Fedorovna — Senior Lecturer at the Department of Preschool Education and Technology, Baranovichi State University, Baranovichi, Belarus

E-mail: nfzakharchenia@gmail.com

Зырянова Светлана Михайловна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики дошкольного и начального образования, Сургутский государственный педагогический университет

Zyryanova Svetlana Mikhailovna — Ph.D. (Pedagogical Sciences), Assistant Professor of Department of Theory and Methodology of Preschool and Primary Education, Surgut State Pedagogical University

E-mail: zyryanova-zsm@yandex.ru

Каранец Екатерина Михайловна — кандидат педагогических наук, доцент, заместитель декана по учебной работе факультета дошкольного образования, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Karanets Ekaterina Mihailovna — PhD (Pedagogical Sciences), Associate Professor, Deputy Dean for Academic Affairs of the Faculty of Preschool Education, Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank

E-mail: reitkatusha@mail.ru

Кожанова Наталья Сергеевна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогического и специального образования, Сургутский государственный университет

Kozhanova Natal'ya Sergeevna — Ph.D (Pedagogical Sciences), Associate Professor of the Department of Pedagogical and Special Education, Surgut State Pedagogical University

E-mail: skills@surgpu.ru

Королев Максим Андреевич — кандидат исторических наук, доцент кафедры истории и социально-гуманитарных дисциплин, Глазовский государственный педагогический институт имени В.Г. Короленко

Korolev Maxim Andreevich — PhD (History), Associate Professor, Department of History and Social-Humanitarian Disciplines, Glazovsky State Pedagogical Institute named after V.G. Korolenko.

E-mail: maximilian49@rambler.ru

Косинцева Тамара Дмитриевна — кандидат социологических наук, доцент, доцент кафедры филологических дисциплин, Тюменский ГМУ Минздрава России

Kosintseva Tamara Dmitrievna — PhD (Sociology), Associate Professor of the Department of Philological Disciplines, Tyumen State Medical University of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation

E-mail: tamarakosinceva@mail.ru

Кривуть Марина Леонидовна — методист Ресурсного центра инклюзивного образования учреждения образования «Барановичский государственный университет».

Krivut Marina Leonidovna — Methodist of the Resource Center for Inclusive Education of the Baranovichi State University

E-mail: krivut@mail.ru

Лазарев Валерий Семёнович — доктор психологических наук, академик РАО, профессор, директор института инновационной деятельности в образовании РАО

Lazarev Valeriy Semyonovich — Doctor of Psychology, Academician of the Russian Academy of Education, Professor, Head of Institute for Innovation Activity in Education, the Russian Academy of Education

E-mail: inido-vallaz@mail.ru

Мулендейкина Татьяна Александровна — кандидат педагогических наук, доцент 14 кафедры иностранных языков, Военная академия материально-технического обеспечения имени генерала армии А.В. Хрулева, Омский автобронетанковый инженерный институт

Mulendeikina Tatiana Aleksandrovna — Ph.D. (Pedagogical Sciences), Associate Professor of 14th Foreign Languages, Military Academy of Logistics named after Army General A.V. Khrulev, Omsk Armored Vehicle Engineering Institute

E-mail: tatjonka@mail.ru

Романовская Виолетта Геннадьевна — аспирант, кафедра психологии, Сургутский государственный педагогический университет

Romanovskaya Violetta Gennadievna — Postgraduate Student, Department of Psychology, Surgut State Pedagogical University

E-mail: violetta.romanovskaya@mail.ru

Рочняк Алексей Владимирович — ассистент кафедры английской филологии, ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков»

Rochnjak Alexej Vladimirovich — Assistant Lecturer of the English Philology Department, Gorlowka Institute of Foreign Languages

E-mail: ro4nja@yandex.ru

Рубанова Ирина Владимировна — кандидат исторических наук, доцент кафедры истории и социально-гуманитарных дисциплин, Глазовский государственный педагогический институт имени В.Г. Короленко.

Rubanova Irina Vladimirovna — PhD (History), Associate Professor, Department of History and Social-Humanitarian Disciplines, Glazovsky State Pedagogical Institute named after V.G. Korolenko

E-mail: ivladu@mail.ru

Сухова Мария Владимировна — кандидат исторических наук, доцент кафедры истории и социально-гуманитарных дисциплин, Глазовский государственный педагогический институт имени В.Г. Короленко

Sukhova Maria Vladimirovna — PhD (History), Associate Professor, Department of History and Social-Humanitarian Disciplines, Glazovsky State Pedagogical Institute named after V.G. Korolenko

E-mail: salamramaswami@gmail.com

Терехова Светлана Анатольевна — кандидат исторических наук, начальник отдела дополнительного образования, Сургутский государственный университет

Terekhova Svetlana Anatol'evna — Ph.D (History), Head of the Department of the Further Education, Surgut State Pedagogical University

E-mail: skills@surgpu.ru

Чернышов Дмитрий Алексеевич — доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики, Донецкий национальный университет

Chernushev Dmitrij Alexejevich — Doctor of Sciences (Pedagogical), Professor, Professor of the Department of Pedagogy, Donetsk National University

E-mail: chernishevdmity@gmail.com

Юдашкина Валентина Владимировна — старший преподаватель кафедры иностранных языков, Тюменский индустриальный университет

Iudashkina Valentina Vladimirovna — Senior Lecturer of the Chair of Foreign Languages, Industrial University of Tyumen

E-mail: brentano@yandex.ru

Яцевич Ольга Евгеньевна — кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, Тюменский индустриальный университет

Iatsevich Olga Evgenevna — PhD (Philosophy), Associate Professor Foreign Language department, Industrial University of Tyumen

E-mail: maru-safronova@rambler.ru

Правила представления рукописи авторами

Правила направления, рецензирования и опубликования научных статей в научном журнале «Вестник Сургутского государственного педагогического университета»

1 Общие положения

- 1.1 Редакция журнала «Вестник Сургутского государственного педагогического университета» принимает к рассмотрению материалы, отвечающие профилю издания, не опубликованные ранее в других научных журналах и в сети Интернет. Присланные в редакцию материалы должны представлять собой оригинальные научные статьи, научные обзоры, научные рецензии, отзывы, основные результаты диссертационных исследований на соискание учёной степени кандидата наук, на соискание учёной степени доктора наук. Для подтверждения этого требования мы рекомендуем заполнить автору статьи бланк соответствующего обязательства (см. Приложение).
- 1.2 Журнал публикует материалы в соответствии с актуальными рубриками:
 - в области педагогических наук: теория и методика профессионального образования;
 - в области исторических наук: отечественная история;
 - в области социологических наук: социальная структура, социальные институты и процессы.
- 1.3 Периодичность издания: выходит 6 раз в год и распространяется на территории Российской Федерации.
- 1.4 Редакция журнала «Вестник Сургутского государственного педагогического университета» в процессе рассмотрения публикации статей руководствуется нормами международного и российского законодательства, этическими нормами, принятыми международным сообществом (Committee of Publication Ethics), также принципами независимости, добросовестности и ответственности редакторов и рецензентов.
- 1.5 Передача автором материалов в издание рассматривается как добровольная, безвозмездная и бессрочная передача прав на произведение научному журналу «Вестник Сургутского государственного педагогического университета».

2 Приём научных статей для публикации

- 2.1 Статьи принимаются к рассмотрению при строгом соблюдении требований к авторским оригиналам статей и наличии всех сопроводительных документов (сведения об авторах, авторское обязательство, отзыв научного руководителя для аспирантов).
- 2.2 Основаниями для включения статьи в журнал являются:
 - выполнение правил представления рукописей, сведений об авторах и требований к их оформлению;
 - оригинальность представленных материалов: она должна составлять не менее 75% (редакция проводит проверку статей с помощью сервиса «Антиплагиат»);
 - положительная рецензия независимого рецензента, определяемого редакционной коллегией журнала.
- 2.3 К статьям аспирантов необходимо прилагать отзывы-рекомендации научных руководителей о целесообразности опубликования статьи.
- 2.4 Авторы несут ответственность за содержание статьи, за оригинальность, объективность и обоснованность публикуемых материалов, за достоверность приводимых результатов, отсутствие плагиата/фальсификации, за правильность ссылок на цитированные работы.

- 2.5 В журнале принято ограничение на возможное количество статей одного автора в одном выпуске журнала — до одной статьи, выполненной индивидуально, и до двух статей, выполненных в соавторстве.
- 2.6 Редакция оставляет за собой право редактирования текста статьи (небольшие исправления стилистического и формального характера, внесение несущественных изменений, не меняющих сути публикации, редактирование производятся без согласования с авторами) или отклонения материалов от публикации. При необходимости более серьёзных исправлений правка согласовывается с авторами или статья направляется авторам на доработку. Исправленная рукопись (электронный вариант) должна быть возвращена в редакцию в течение 14 дней и повторно направляется на рецензирование.

3 Рецензирование научных статей, поступивших в редакцию

- 3.1 Редакция журнала «Вестник Сургутского государственного педагогического университета» осуществляет рецензирование всех поступающих в редакцию материалов, соответствующих его тематике, с целью их экспертной оценки. Все рецензенты являются признанными специалистами по тематике рецензируемых материалов и имеют в течение последних 3-х лет публикации по тематике рецензируемой статьи. Редакционная коллегия определяет соответствие статьи профилю журнала, требованиям к оформлению и направляет её на рецензирование специалисту, доктору или кандидату наук, имеющему наиболее близкую к теме статьи научную специализацию. Рецензентом не может быть автор или соавтор рецензируемой рукописи. Сроки рецензирования в каждом отдельном случае определяются с учётом создания условий для максимально оперативной публикации статьи, но составляют не более 30 дней. Рецензирование является слепым.
- 3.2 Рецензии хранятся в издательстве и в редакции издания в течение 5 лет. Редакция научного журнала направляет авторам представленных материалов копии рецензий в электронном виде в случае мотивированного отказа публиковать статью. Редакция также обязуется направлять копии рецензий в Высшую аттестационную комиссию и/или Министерство образования и науки Российской Федерации при поступлении в редакцию издания соответствующего запроса.
- 3.3 Неопубликованные рукописи не используются для личных целей и не передаются третьим лицам полностью или частично без письменного согласия автора.
- 3.4 С 1 июня 2016 года авторам опубликованных материалов бесплатно предоставляется электронная версия журнала. Печатный вариант можно получить, оформив полугодовую подписку.
- 3.5 Каждой опубликованной статье присваивается дискретный идентификатор объекта DOI (стандарт обозначения представленной в сети информации об объекте).

4 Требования к материалам и рукописям

- 4.1 Статьи и электронные версии всех необходимых документов (сведения об авторе/ авторах, отзыв-рекомендация научного руководителя и т.п.) отдельными файлами направляются в редакцию журнала по электронной почте на адрес: vestnik@surgpu.ru. При пересылке материалов по электронной почте в строке «тема» указать: «Статья в журнал».
- 4.2 В сведениях об авторе/авторах на русском и английском языках указываются:
- фамилия, имя, отчество (полностью);
 - учёная степень (полностью, без сокращений, с указанием специальности, по которой защищена диссертация и основных направления научных исследований);
 - учёное звание;

- должность и место работы (без сокращений; название организации должно совпадать с названием в Уставе организации);
- адрес с почтовым индексом;
- контактные данные: телефоны (рабочий, домашний, сотовый), адрес электронной почты.

Образец:

Гололобов Евгений Ильич — доктор исторических наук, профессор, профессор кафедры социально-гуманитарного образования, проректор по научной работе, БУ «Сургутский государственный педагогический университет».

Gololobov Evgeny Ilyich — Doctor of Sciences (History), Professor, Professor of Social and Humanities Study Department, Vice-rector on scientific work, Surgut State Pedagogical University.

E-mail: pr_science@surgpu.ru

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ РУКОПИСИ СТАТЬИ**Электронная копия**

Электронный вариант статьи выполняется в текстовом редакторе Microsoft Word и сохраняется с расширением doc. В качестве имени файла указывается фамилия автора русскими буквами (например: Иванов_doc.).

Гарнитура (шрифт)

Times New Roman, размер — 14 пт.

Форматирование основного текста

Абзацный отступ — 1 см. Междустрочный интервал — полустрочный.

Выравнивание по ширине. Все поля — 2 см. Без уплотнения и ручных переносов.

Оформление статьи

Структура текста:

- индексы УДК и ББК с выравниванием по левому краю;
- информация об авторе/ авторах: инициалы и фамилия (с выравниванием по левому краю заглавными буквами) на русском и английском языках;
- название статьи (заглавными буквами с выравниванием по центру) на русском и английском языках;
- аннотация статьи (объем — от 500 до 1800 знаков с пробелами) размещается после названия статьи на русском и английском языках (слово «аннотация» не пишется) с обязательными компонентами: «Введение», «Цель», «Материал и методы» и «Результаты и научная новизна»;
- ключевые слова по содержанию статьи размещаются после аннотации с заголовком «Ключевые слова» (указывается до 8 слов на русском и английском языках);
- основной текст статьи должен включать в себя следующие разделы: Введение; Цель; Материалы и методы; Результаты и обсуждение результатов; Выводы. В статье необходимо обозначить актуальность и новизну исследования. Объем статьи — 15–40 тыс. знаков;
- литература должна быть представлена на русском языке с переводом на английский язык (требования к списку литературы указаны ниже). Не допускается вставка разрывов страниц, разделов и т.д.

Примечания. Сокращения. Ссылки. Цитаты

Примечания, комментарии и пояснения к тексту статьи даются в виде постраничных сносок. Вводимые в статью сокращения (кроме общеизвестных),

аббревиатуры организаций, названия тестов, анкет, условные обозначения и т.д. должны быть расшифрованы сразу после первого упоминания.

Ссылки на первоисточники приводятся по тексту статьи. В конце предложения заключаются в квадратные скобки с указанием номера источника из библиографического списка и страницы, например: ...о преимуществах деятельностного подхода [3, с. 52]. Если осуществляется ссылка на несколько источников, то они перечисляются в порядке возрастания номеров в списке литературы через запятую, например: [3, с. 29–28; 5, 12].

Ссылки на работы, находящиеся в печати, не допускаются.

Цитаты заключаются в кавычки, например: «...однозначно принято решение о реализации компетентностного подхода в вузе» [7, с. 21]. В квадратных скобках первым указан номер источника, после запятой — номер страницы, с которой взята цитата.

Требования к списку литературы

Список литературы (входит в общий объём статьи) должен обозначаться словом «Литература», размещаться в конце статьи.

Количественные требования: не менее 7 и не более 15 для статьи, для обзора — не более 30.

Качественные требования: желательно упоминать работы не только отечественных исследователей, но и зарубежных; не включать в список литературы учебные пособия, если это не оправдано целями исследования, научных трудов, которые не имеют отношения к теме исследования, степень давности литературных источников не должна превышать 10 лет, кроме случаев отсутствия аналогичных источников за данный период, к таким, в частности, относятся классические работы без переизданий.

Этические требования: допускается самоцитирование автора не более 30% всех источников из списка литературы, обязательна новизна исследования, если оно опирается на ранее изданные самим автором работы.

Образец:

Литература

1. А.А. Фет и его литературное окружение: в 2 кн. Кн. 1 / отв. ред. Т.Г. Динесман. М.: ИМЛИ РАН, 2008. 990 с.
2. Авдеева О.А. Средства выражения концепта «возраст» в английском языке: Дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2007. 220 с.
3. Аристотель. Афинская полития. Государственное устройство афинян / пер., примеч. и послесл. С.И. Радцига. 3-е изд., испр. М.: Флинта: МСПИ, 2007. 233 с.
4. Бессарабова Н.Д. Метафора и образность газетно-публицистической речи // Поэтика публицистики: [Сб. ст.] / Под ред. Г.Я. Солганика. М.: Изд-во МГУ, 1990. С. 21–34.
5. Королькова А.В. Афористика И.С. Тургенева // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2019. № 2 (83). С. 113–116.
6. Патенко Г.Р. Русская антропонимия романического пространства Д.И. Стахеева: Автореф. ... канд. филол. наук. Елабуга, 2007. 22 с.
7. Попова З.Д., Стернин И.А. Семантико-когнитивный анализ языка. Монография. Воронеж: Истоки, 2007. 250 с.
8. Токтагазин М.Б. Жанрово-стилистические особенности русской эпистолярной публицистики в исторической ретроспективе и современности.

URL: [http:// science-education.ru/ru/article/view?id=19766](http://science-education.ru/ru/article/view?id=19766) (дата обращения: 11.08.2020).

References

1. A.A. Fet i ego literaturnoe okruzhenie [A.A. Fet and his literary environment]: v 2 kn. Kn. 1 / otv. red. T.G. Dinesman. M.: IMLI RAN, 2008. 990 s. (In Russian).
2. Avdeeva O.A. Sredstva vy'razheniya koncepta «vozrast» v anglijskom yazy'ke [Means of Expressing the Concept «Age» In English]: Dis. ... kand. filol. nauk. SPb., 2007. 220 s. (In Russian).
3. Aristotel'. Afinskaya politiya. Gosudarstvennoe ustrojstvo afinyan [Athenian polity. State structure of the Athenians] / per., primech. i poslesl. S.I. Radciga. 3-e izd., ispr. M.: Flinta: MSPI, 2007. 233 s. (In Russian).
4. Bessarabova N.D. Metafora i obraznost' gazetno-publicisticheskoy rechi [Metaphor and imagery of newspaper and publicistic speech] // Poe'tika publicistiki: [Sb. st.] / Pod red. G.Ya. Solganika. M.: Izd-vo MGU, 1990. S. 21-34. (In Russian).
5. Korol'kova A.V. Aforistika I.S. Turgeneva [The aphoristics of I.S. Turgenev] // Ucheny'e zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarny'e i social'ny'e nauki. 2019. № 2 (83). S. 113-116. (In Russian).
6. Patenko G.R. Russkaya antroponimiya romanicheskogo prostranstva D.I. Staxeeva [Russian anthroponymy of the romantic space of D.I. Stakheeva]: Avtoref. ... kand. filol. nauk. Elabuga, 2007. 22 s. (In Russian).
7. Popova Z.D., Sternin I.A. Semantiko-kognitivny`j analiz yazy'ka [Semantic-cognitive analysis of language]. Monografiya. Voronezh: Istoki, 2007. 250 s. (In Russian).
8. Toktagazin M.B. Zhanrovo-stilisticheskie osobennosti russkoj e'pistol'noy publicistiki v istoricheskoy retrospektive i sovremennosti [Genre and stylistic features of Russian epistolary journalism in historical retrospective and the present]. URL: [http:// science-education.ru/ru/article/view?id=19766](http://science-education.ru/ru/article/view?id=19766) (data obrashheniya: 11.08.2020). (In Russian).

Таблицы. Рисунки. Иллюстрации. Диаграммы

Все таблицы, рисунки, диаграммы и прочие графические объекты размещаются строго в рамках указанных полей шириной 12,5 см, размер кегля — 10 пт, междустрочный интервал — одинарный.

Таблицы (не более 10 столбцов) должны иметь содержательное название.

Как таблицы, так и рисунки следует пронумеровать, если их несколько. В примечаниях к таблицам объясняются все сокращения или обозначения. В тексте статьи должны быть ссылки на таблицы и рисунки после первого же упоминания, например: (табл. 1), (рис. 3).

Иллюстрации в статье должны быть чёткими, графики и диаграммы должны быть подписаны, каждая ось координат должна иметь название или единицы измерения.

5 Публикование статей

- 5.1 После принятия Редакционной коллегией решения о допуске статьи к публикации ответственный за выпуск журнала информирует об этом автора и указывает сроки публикации.
- 5.2 Редакционная коллегия не вступает в дискуссию с авторами отклонённых статей.
- 5.3 Публикация осуществляется бесплатно.

5.4 С «Правилами направления, рецензирования и опубликования научных статей в журнале «Вестник Сургутского государственного педагогического университета», с примерами оформления литературы, сведений об авторе, PDF версиями журнала можно ознакомиться на сайте Сургутского государственного педагогического университета»: www.surgpu.ru

Состав редколлегии

Главный редактор:

КОНОПЛИНА Надежда Васильевна, доктор педагогических наук, профессор,
Президент Сургутского государственного педагогического университета

Ответственный редактор:

ГАВРИЛОВ Виктор Викторович, кандидат педагогических наук, доцент

Редакционная коллегия:

АЛЕКСЕЕВА Любовь Васильевна, доктор исторических наук, профессор
АМБАРОВА Полина Анатольевна, доктор социологических наук, доцент
БОЗИЕВ Руслан Сахитович, доктор педагогических наук, профессор
ВАТОРОПИН Александр Сергеевич, доктор социологических наук, доцент
ГОЛОЛОБОВ Евгений Ильич, доктор исторических наук, профессор
ДВОРЯШИН Юрий Александрович, доктор филологических наук, профессор,
Заслуженный деятель науки РФ

ДЖОЗЕФСОН Пол Роберт, доктор исторических наук, профессор (США)
ДОКТОРОВ Борис Зусманович, доктор философских наук, профессор (США)
ДУЛИНА Надежда Васильевна, доктор социологических наук, профессор
ДУРНОВЦЕВ Валерий Иванович, доктор исторических наук, профессор
ЗАСЫПКИН Владислав Павлович, доктор социологических наук, профессор,
Заслуженный деятель науки ХМАО — Югры
ЗБОРОВСКИЙ Гарольд Ефимович, доктор философских наук, профессор,
Заслуженный деятель науки РФ

КОРЫЧАНКОВА Симона, доктор педагогических наук (Чехия)

ЛАЗАРЕВ Валерий Семёнович, доктор психологических наук, профессор,
академик РАО

ЛАРКОВИЧ Дмитрий Владимирович, доктор филологических наук, профессор

ЛАШКОВА Лия Лутовна, доктор педагогических наук, доцент

МИЛЕВСКИЙ Олег Анатольевич, доктор исторических наук, доцент

МИЩЕНКО Владимир Александрович, доктор педагогических наук, доцент

СЕМЁНОВ Леонид Алексеевич, доктор педагогических наук, профессор

СИНЯВСКИЙ Николай Иванович, доктор педагогических наук, профессор

СИПКО Йозеф, доктор педагогических наук (Словакия)

СТЕПАНОВА Галина Алексеевна, доктор педагогических наук, профессор

ШИБАЕВА Людмила Васильевна, доктор психологических наук, профессор

ШУКЛИНА Елена Анатольевна, доктор социологических наук, профессор

Editorial staff

The Chief Editor:

KONOPLINA Nadezhda Vasilyevna, Doctor of Education, Professor,
President of the Surgut State Pedagogical University

The Editor-in-Chief:

GAVRILOV Victor Viktorovich, Ph.D., Pedagogical Sciences

The Editorial Staff:

ALEKSEEVA Lubov Vasilyevna, Doctor of Historical Sciences, Professor
AMBAROVA Polina Anatolyevna, Doctor of Sociology, Associate Professor
BOZIEV Ruslan Sakhitovich, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
VATOROPIN Alexander Sergeevich, Doctor of Historical Sciences, Associate Professor
GOLOLOBOV Yevgeniy Ilyich, Doctor of Historical Sciences, Professor
DVORYASHIN Yuriy Aleksandrovich, Doctor of Philological Sciences, Professor
JOSEPHSON Paul Robert, Doctor of Historical Sciences, Professor (USA)
DOCTOROV Boris Zusmanovich, Doctor of Philosophical Sciences, Professor (USA)
DULINA Nadezhda Vasilyevna, Doctor of Sociological Sciences, Professor
DURNOVTSEV Valery Ivanovich, Doctor of History, Professor
ZASYPKIN Vladislav Pavlovich, Doctor of Sociological Sciences, Professor
ZBOROVSKIY Garold Yefimovich, Doctor of Philosophical Sciences, Professor
KORYCHANKOVA Simona, Doctor of Education (Czech Republic)
LAZAREV Valeriy Semyonovich, Doctor of Psychological Sciences, Professor,
Academician of the Russian Education Academy
LARKOVICH Dmitriy Vladimirovich, Doctor of Philological Sciences, Professor
LASHKOVA Liya Lutovna, Doctor of Education, Associate Professor
MILEVSKIY Oleg Anatolyevich, Doctor of Historical Sciences, Associate Professor
MISHCHENKO Vladimir Alexandrovich, Doctor of Pedagogical Sciences,
Associate Professor
SEMYONOV Leonid Alekseyevich, Doctor of Education, Professor
SINYAVSKIY Nikolay Ivanovich, Doctor of Education, Professor
SIPKO Joseph, Doctor of Education (Slovakia)
STEPANOVA Galina Alekseevna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
SHIBAYEVA Lyudmila Vasilyevna, Doctor of Psychological Sciences, Professor
SHUKLINA Yelena Anatolyevna, Doctor of Sociological Sciences, Professor