ISSN 2307-1052

ПОВОЛЖСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК

Научный журнал

VOLGA REGION PEDAGOGICAL SEARCH

Scientific journal

№ 3 (37)
2021

№ 3 (37)
2021

ПОВОЛЖСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК

Научный журнал

Учредитель
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова»

Адрес учредителя
Россия, 432071, г. Ульяновск,
площадь Ленина, 4/5

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Регистрационное свидетельство ПИ № ФС77-80805 от 09.04.2021)

ISSN 2307-1052

Основан в 2012 году. Выходит 4 раза в год

Журнал распространяется по подписке, в свободную продажу не поступает

Подписной индекс каталога Агентства «Роспечать» -70842

Главный редактор
Липатова А. П., канд.филол.наук

Заместитель главного редактора
Шмакова А. П., канд. пед. наук

Редакционная группа
Корректор: Липатова А. П.
Переводчик: Дьяконова О. О.
Компьютерная верстка: Сибаева В. Р.

Адрес редакции
Россия, 432071, г. Ульяновск,
площадь Ленина, 4/5, 316
Тел.: 8(8422) 44-30-69; pedpoisk@mail.ru

Адрес типографии
Россия, 432071, г. Ульяновск,
б-р Пластова, д. 13, корп. 2
Тел./факс: (8422) 44-05-32

Подписано в печать: 28.09.2021
День выхода номера в свет: 30.09.2021
Формат 70×100/16
Усл. печ. л. 9,51
Тираж 500 экз.
Заказ №168

Редакционный совет

Александрова Екатерина Александровна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры методологии образования ФГБОУ «Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского», главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», г. Саратов, Россия.

Асмолов Александр Григорьевич, доктор психологических наук, профессор, академик РАО, заведующий кафедрой психологии личности факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова, советник Ректора РАНХиГС, директор Президентской Академии по гуманитарной политике РАНХиГС «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», г. Москва, Россия.

Захлебный Анатолий Никифорович, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», Председатель Научного совета по проблемам экологического образования при Президиуме РАО, Академик РЭА, г. Москва, Россия.

Слободчиков Виктор Иванович, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», г. Москва, Россия.

Цирульников Анатолий Маркович, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, руководитель поисковых исследований ФИРО РАНХиГС «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», г. Москва, Россия.

Цырлина–Спэйди Татьяна Владимировна, доктор педагогических наук, профессор, профессор-адъюнкт Тихоокеанского университета в г. Сиэтл (США), координатор российско-американской программы «International Academic Initiatives», г. Сиэтл, США.

Редакционная коллегия

Липатова Антонина Петровна, кандидат филологических наук, ведущий научный сотрудник Управления научной коммуникации и издательской деятельности ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова», главный редактор журнала «Поволжский педагогический поиск», г. Ульяновск, Россия.

Мальцева Анжела Петровна, доктор философских наук, доцент, профессор кафедры философии и культурологии, главный научный сотрудник ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

Шмакова Анна Павловна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры методик математического и информационно-технологического образования ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова», заместитель главного редактора журнала «Поволжский педагогический поиск», г. Ульяновск, Россия.

Артамонов Владимир Николаевич, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка, литературы и журналистики ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

Белозерова Лилия Алмазовна, кандидат биологических наук, доцент, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

Иванова Нели, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры дидактики «Софийского университета им. Св. Климента Охридского», г. София, Болгария.

Клим-Климашевска Анна, Ph.D., профессор, заведующая кафедрой дидактики и лаборатории дошкольного образования «Естественно-гуманитарного университета в Седльце», г. Седльце, Польша.

Кобзева Татьяна Александровна, кандидат исторических наук, декан историко-филологического факультета, доцент кафедры истории ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

Мануйлов Юрий Степанович, доктор педагогических наук, профессор, руководитель Центра научных инвестиций в воспитание средой, президент Ассоциации школ средового подхода и исследователей среды, заведующий научно-исследовательским центром современной педагогики НГПУ им. К. Минина, г. Нижний Новгород, Россия.

Матлин Михаил Гершонович, доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка, литературы и журналистики ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

Пейсахович Григорий Ефимович, кандидат педагогических наук, заслуженный учитель РФ, генеральный директор ГАОУ Республики Марий Эл «Лицей Бауманский», г. Йошкар-Ола, Россия.

Поляков Сергей Данилович, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры психологии ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

Прокопенко Сергей Алексеевич, доктор исторических наук, руководитель Центра развития истории и культуры АНО «ЦСИ Ульяновской области», г. Ульяновск, Россия.

Серешова Катарина, кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и перевода «Университета экономики», г. Братислава, Словакия.

Тимошина Ирина Назимовна, доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной работе ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

СОДЕРЖАНИЕ

ИСТОРИЯ И ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Гусельцева М. С. (Россия, г. Москва)
Государственная академия художественных наук: традиции и современность. Часть вторая: «Тлеющие традиции в теле современности» 8

Санковская О. М. (Россия, г. Архангельск)
Экспорт образовательных услуг в современных условиях: проблемы и перспективы развития 16

ПЕРСОНАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕХНОЛОГИИ И ФОРМЫ

Котельникова Н. М. (Россия, г. Ульяновск)
Использование возможностей предмета «Индивидуальный проект» в средней школе для формирования готовности старшеклассников к инженерному образованию . . . 26

Шустова Л. П., Данилов С. В., Глебова З. В. (Россия, г. Ульяновск)
Интеграция образовательных технологий в обучении наставничеству 35

Зарубина В. В., Ладаева Л. Г. (Россия, г. Ульяновск)
Успешность тьюторского сопровождения проектной и учебно-исследовательской деятельности учащихся: критерии и средства диагностики 42

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Шмакова А. П., Федоров А. И., Семикашева И. А. (Россия, г. Ульяновск)
Виртуальные технологии как средство вовлеченности студентов педагогического вуза в учебный процесс 49

Солтис В. В., Петрищев И. О., Петренко Е. Л., Касаткина Н. М. (Россия, г. Ульяновск)
Виртуальные технологии как средство повышения психолого-педагогической компетентности студентов педагогического вуза 54

Кузнецова Д. В., Романовская О. Е. (Россия, г. Ульяновск)
Проектная работа с применениями вики-технологии в условиях дистанционной формы обучения английскому языку. 59

МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Морозкина Т. В., Голубева Д. А. (Россия, г. Ульяновск)**, Русинякова Я.** (Словакия, г. Братислава)
Этимологические характеристики заимствований в гастрономическом дискурсе. 64

Глебова З. В. (Россия, г. Ульяновск)
Культурологическая составляющая при обучении школьников заимствованной лексике: достижение личностных результатов 70

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СПОРТИВНОГО МАСТЕРСТВА

Аль Ших Мхд. Висам, Липатова А. П. (Россия, г. Ульяновск)
Зависимость удовлетворенности педагогической деятельностью тренера по футболу в Сирийской Арабской Республике от индивидуального стиля педагогической деятельности (к постановке проблемы) 76

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

Цыганов А. В., Цыганова Ю. В. (Россия, г. Ульяновск)
О направлениях научно-исследовательской деятельности аспирантов по теме «Информационная дискретная фильтрация». 83

Халиуллина Л. Р., Асхадуллина Н. Н. (Россия, г. Елабуга)
Инновационные процессы в профессиональном образовании: вызовы и возможности . . 92

Фахретдинова М. А. (Россия, г. Ульяновск)
Интеграция университета в развитие кадровых ресурсов региональной системы среднего профессионального образования: возможные стратегии 98

Сведения об авторах 107

CONTENTS

HISTORY AND PHILOSOPHY OF EDUCATION AND UPBRINGING

Guseltseva Marina S. (Russia, Moscow)
State Academy of Arts: Tradition and Modernity. Part Two: «Smoldering Traditions of Modernity» 8

Sankovskaia Olga M. (Russia, Arkhangelsk)
Export of Educational Services in Modern Conditions: Problems and Development Prospects 16

PERSONALIZATION OF EDUCATION: TECHNOLOGIES AND FORMS

Kotelnikova Natalia M. (Russia, Ulyanovsk)
Using the Subject «Individual Project» in Secondary Schools to Form the Readiness of High School Students for Engineering Education 26

Shustova Liubov P., Danilov Sergey V., Glebova Zoya V. (Russia, Ulyanovsk)
Integration of Educational Technologies in Mentoring 35

Zarubina Valentina V., Ladaeva Larisa G. (Russia, Ulyanovsk)
Success of Tutor Support of Project and Educational Research Activities of Students: Criteria and Diagnostic Tools 42

INFORMATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION

Shmakova Anna P., Fedorov Aleksandr I., Semikasheva Inna A. (Russia, Ulyanovsk)
Virtual Technologies as a Means of Involving Students of a Pedagogical University in the Educational Process 49

Soltis Vitaly V., Petrishchev I. O., Petrenko Elena L., Kasatkina Natalia M. (Russia, Ulyanovsk)
Virtual Technologies when Increasing Psychological and Pedagogical Competence of Students of Pedagogical Universities 54

Kuznetsova Daria V., Romanovskaia Olga E. (Russia, Ulyanovsk)
Project Work Applying Wiki Technologies when Learning English Distantly. 59

METHODOLOGICAL ASPECT OF PHILOLOGICAL RESEARCH

Morozkina Tatiana V., Golubeva Dina A. (Russia, Ulyanovsk), **Rusiňáková J.** (Slovakia, Bratislava)
Ethymological Characteristics of Borrowings in the Gastronomic Discourse 64

Glebova Zoya V. (Russia, Ulyanovsk)
Cultural Component in Teaching Borrowed Vocabulary: Achieving Personal Results . . . 70

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMING SPORTS SKILLS

Al Shih Mkhd. Visam, Lipatova Antonina P. (Russia, Ulyanovsk)
Satisfaction with Pedagogical Activities of a Football Coach in the Syrian Arab Republic and the Individual Style of Pedagogical Activities 76

PROFESSIONAL ORIENTATION IN EDUCATION

Tsyganov Andrey V., Tsyganova Iulia V. (Russia, Ulyanovsk)
Directions of Research Activities of Postgraduate Students on the Topic «Information Discrete Filtering» 83

Khaliullina Lilya R., Askhadullina Nailya N. (Russia, Elabuga)
Innovative Processes in Vocational Education: Challenges and Opportunities 92

Fakhretdinova Miliausha A. (Russia, Ulyanovsk)
Integration of University into the Development of Human Resources of the Regional System of Secondary Vocational Education: Possible Strategies 98

Our Authors 107

ИСТОРИЯ И ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

УДК 009, 159.9
ББК 74

DOI: 10.33065/2307-1052-2021-3-37-8-17

Государственная академия художественных наук: традиции и современность

Часть вторая: «Тлеющие традиции в теле современности»

Гусельцева Марина Сергеевна,
доктор психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории психологии подростка, Психологический институт Российской академии образования, ведущий научный сотрудник Школы антропологии будущего, Институт общественных наук Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Москва, Россия, orcid.org/0000-0002-0545-0612

Аннотация: Государственная академия художественных наук (ГАХН) – феномен российской культуры начала XX в. Архивные реконструкции ее истории продолжаются по сей день. Научно-исследовательской задачей ГАХН являлось всестороннее изучение вопросов искусства и художественной культуры, решение проблемы синтеза искусств, а также объединение отечественных специалистов, работавших в этой области. Возникновение ГАХН было обусловлено, с одной стороны, строительством институций молодого советского государства, с другой – устремлениями к междисциплинарности и творческому синтезу в качестве инерционного движения культуры серебряного века. Уникальность ГАХН заключалась в интеграции дореволюционных академических и рождающихся советских практик. Однако на рубеже 1920–1930 гг. в советском государстве активизировались репрессивные тенденции: поиски врагов, «чистки» и массовые аресты охватили научные учреждения. «Академическое дело», «Дело славистов», «Пулковское дело», «Ленинградское дело» и другие привели к гибели множества ученых и утрате научных направлений, разгрому, прежде всего, социогуманитарных наук. «Холодная гражданская война» как результат неизжитых культурно-психологических травм XX в. несет риски тлеющих традиций тоталитаризма. Необходимы деятельность просвещения, ответственная педагогическая и психологическая работа с исторической памятью, восстановление забытых имен и культивирование установок на общественное согласие в сложном и разнообразном современном обществе.
Ключевые слова: методология, история культуры, Государственная академия художественных наук, образование, латентные традиции, историческая память, трансдисциплинарность.

State Academy of Arts: Tradition and Modernity.

Part Two: «Smoldering Traditions of Modernity»

Guseltseva Marina S.,
Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Leading Researcher of Adolescent psychology Laboratory, Psychological Institute of the Russian Academy of Education; Leading Researcher of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia, orcid.org/0000-0002-0545-0612

Abstract. The State Academy of Arts is a phenomenon of Russian culture at the beginning of the 20th century. Archival reconstructions of its history are still continuing. The scientific research task of the State Academy of Arts was a comprehensive study of the issues of art and artistic culture, the solution of the problem of the synthesis of arts, as well as the unification of domestic specialists who worked in this field. The emergence of State Academy of Arts was conditioned, on the one hand, by the building of the institutions of the young Soviet state, and, on the other hand, by aspirations for interdisciplinarity and creative synthesis as an inertial movement of the Silver Age culture. The uniqueness of State Academy of Arts was the integration of pre-revolutionary academic and emerging Soviet practices. However, at the turn of 1920-1930-ies in the Soviet Union, repressive tendencies intensified: searches for enemies, «purges» and mass arrests swept over scientific institutions. «Akademicheskoe Delo», «Delo Slavistov», «Pulkovskoe Delo», «Leningradskoe Delo» and others led to the death of many scientists and the loss of scientific directions, the defeat, above all, of the socio-humanitarian sciences. «Cold Civil War» as a Result of the Cultural and Psychological Traumas of the Twentieth Century carries the risks of the smoldering traditions of totalitarianism. What is needed is educational activities, responsible pedagogical and psychological work with historical memory, the restoration of forgotten names and the cultivation of attitudes towards social harmony in a complex and diverse modern society.
Keywords: methodology, cultural history, State Academy of Arts, education, historical memory, latent traditions, interdisciplinary discourse.

Светлой памяти искусствоведа Ольги Сергеевны Северцевой (1931–2021),
неутомимого исследователя и хранителя семейных архивов,
содержащих документы истории ГАХН

Осмысление уроков истории XX в. – важная составляющая педагогической и психологической работы современного общества. История каждой страны содержит события побед и поражений, достижений и потерь. Становление гражданской идентичности современного человека – сложный процесс, опирающийся и на историческую память, и на позитивные образы будущего. В первой части статьи [Гусельцева 2021][1], посвященной феномену Государственной академии художественных наук (ГАХН) речь шла скорее о достижениях российской культуры и востребованности современностью идей и направлений начала XX в. Вторая часть статьи посвящена осмыслению неизжитых культурных травм и скорбным страницам отечественной истории.

1. Основой статьи послужила презентация, подготовленная для первого открытого мероприятия Школы антропологии будущего ИОН РАНХиГС «Стратегирование "понятного завтра": проекции осмысленного будущего» 13.12.2019 г. [Электронный ресурс] URL: https://drive.google.com/file/d/1MxjtpW2_h-SCeQECxiPq-8zJJN495PYw/view (дата обращения: 12.02.2021).

Чистки в ГАХН. Так называемые «чистки» настигли ГАХН в 1929 г. С марта в Академии работала комиссия по проведению обследования, согласно рекомендациям которой, в Академии следовало организовать марксистскую ячейку с целью перевоспитания всех «желающих овладеть марксистским методом» [Акимова 2015: 1]. По итогам работы комиссии был создан кабинет марксистской методологии искусств, а для обеспечения его работы командированы теоретики из Коммунистической Академии, РАНИОН. В архивах РГАЛИ сохранился подробный отчет Г. И. Челпанова о научной деятельности, в котором, как и множество других сотрудников ГАХН, он был вынужден в 1929 г. отбиваться от обвинений в идеализме. «Упреки в том, что моя психология идеалистическая основаны на недоразумении, проистекающем вследствие ложного убеждения, что в русской науке существует марксистская психология…» [РГАЛИ. Ф. 941. Оп. 10. Ед. хр. 675. Л. 29].

25 ноября 1929 г. было опубликовано постановление коллегии Наркомпроса о реорганизации ГАХН. 1 декабря 1929 г. президиум ГАХН исключил из Академии: «В. А. Никольского, С. А. Полякова и Г. О. Гордона, как находящихся в ссылке, и В. В. Кандинского и Л. Л. Сабанеева, как эмигрантов» [Якименко 2005: 152]. В резолюции комиссии по чистке 1930 г. указывалось, что Г. Г. Шпет превратил ГАХН в «крепкую цитадель идеализма», собрал в Академии формалистов, реакционеров и даже контрреволюционеров «типа Лосева, Шапошникова, Никольского, Морица» [Акимова 2015: 1].

14 января 1930 г. сформирован новый Устав Академии. Реорганизации ГАХН подразумевала, что ее секции изучают теперь отдельные виды искусства, а руководители формируют группы, направленные на выполнение тематических заданий. Общее методологическое руководство должны осуществлять теоретики из Коммунистической Академии. Таким образом, в 1930 г. ГАХН была реорганизована, а в 1931 ее расформировали [Полева 1999]. «Реорганизованная и очищенная от “чуждых элементов”, Академия художественных наук утратила свое своеобразие. Ее существование больше не имело смысла…», отмечает Ю. Н. Якименко [Якименко, 2005: 158]. Постановлением СНК РСФСР №436 от 10 апреля 1931 г. ГАХН ликвидирована и вошла в состав Государственной академии искусствознания (ГАИС). Несмотря на тот факт, что большинство сотрудников ГАХН были репрессированы [Полева 1999], некоторым удалось вписаться в повседневность и академическую культуру советской эпохи. Среди этих ученых с так или иначе изломанной судьбой оказался искусствовед А. Г. Габричевский (1891–1968) [Северцева 2011].

На рубеже XX–XXI вв. усилиями современных исследователей [Алпатов 2012; Алымов 2009; Богданчиков 2013; Дмитриева 2005, 2007; Орлов 1995; Северцева 2011; Стоюхина 2017; Тумаркин 2002; Ярошевский 1991; Ясницкий, Завершнева 2015; Ясницкий, Ламдан 2017; и др.] стало восстанавливаться и реконструироваться это выкошенное поле ученых в области искусства, философии, социогуманитарных, экономических и естественных наук первой половины XX в.

Для культурно-психологического анализа феномена массовых репрессий, подорвавших российское социогуманитарное знание и затормозивших культурное развитие страны, необходимо выйти за пределы изучения ГАХН, рассмотрев весь исторический контекст XX века.

Выкошенное поле науки. По завершении гражданской войны с эксцессами как красного, так и белого террора нормализация жизни в стране постепенно налаживалась, однако в 1925–1926 гг. стал набирать силу репрессивный тренд, и исключительно изучения феномена сталинизма явно недостаточно, чтобы понять глубинные механизмы воспроизводства тоталитарных традиций в той или иной культуре. Банальность и рационализации зла [Арендт 2003; Добренко, 2020; Пастухов 2014] – проблемы на

стыке истории, антропологии и психологии, требующие трансдисциплинарного подхода.

В 1926 г. в СССР была принята новая редакция Уголовного Кодекса, в нем появилась дискриминирующая 58 статья, согласно которой аресту подлежали все члены общественных организаций, если их руководитель вдруг оказывался обвинен в контрреволюционных деяниях. Репрессивный тренд советского государства отчетливо обозначился к 1929 г., маркируемом в историографии как год «великого перелома» [Добренко, Тиханов 2011: 140]. В 1929 г. появляются Постановление ЦИК и СНК СССР «О чистке аппарата государственных органов, кооперативных и общественных организаций», а также «Инструкции НК РКИ по проверке и чистке советского аппарата». В 1930 г. опубликовано Постановление ЦК ВКП(б) «О партруководстве чисткой советского аппарата» и ЦК и ЦКК ВКП(б) «О ходе проверки и чистки советского аппарата» [Якименко 2005: 155].

В 1927 г. советская власть озаботилась взять под контроль Академию наук. «Кремль хотел, чтобы президента, вице-президента и непременного секретаря Академии стал утверждать Совнарком» [Огрызко 2019: 4]. Условием сохранения некоторых академических свобод выступило формирование внутри Академии подотчетной властям марксистской фракции. Заместитель наркома просвещения РСФСР и один из организаторов альтернативной Коммунистической академии М. Н. Покровский (1868–1932) особенно настаивал на радикальной реорганизации гуманитарного отделения Академии наук, «и в смысле личного состава, и в отношении программы занятий», а также предлагал «вовсе его прикрыть» (цит. по: [Павленко 1999: 28]). В 1929 г., заявив, что «период мирного сожительства с наукой буржуазной изжит до конца», он внес проект «усиления гуманитарного отделения Академии» за счет марксистско-ленинских учреждений, которые, однако, не имели ни авторитетных историков, ни крупных филологов [Павленко 1999: 28]. После этого последовала «чистка» сотрудников гуманитарного отделения

Согласно Н. И. Павленко, пять громких процессов, организованных ОГПУ на рубеже 1920–1930-х гг., «положили начало широчайшей волне репрессий» [Павленко 1999: 27]. Это было «Шахтинское дело» (горным инженерам инкриминировалось «вредительство»), фабрикация дел «Промпартии» и вовсе не существовавшей «Трудовой крестьянской партии». Репрессии нанесли удары по специалистам в сферах инженерии и экономики. Так, в 1930 г. в связи с «Делом Промпартии» происходят массовые аресты научно-технической интеллигенции: репрессированы представители «Союза инженерных организаций», «Промышленной партии» [Гончаров, Нехотин 1998: 173–177; Есиневич 2004]. В 1929–1931 гг. разворачивается большое «Академическое дело», на этот раз сфабрикованное ОГПУ против краеведов, историков-архивистов, ученых Академии наук. В ходе него пострадала интеллектуальная элита Ленинграда, Москвы и других городов – такие авторитетные исследователи, как А. И. Андреев, С. В. Бахрушин, М. М. Богословский, Ю. В. Готье, Н. П. Лихачев, М. К. Любавский, С. Ф. Платонов, В. И. Пичета, Б. А. Романов и Е. В. Тарле, в общей сложности 85 человек [Павленко 1999]. В 1930-е гг. сфабриковано дело о большом русско-немецком словаре [Акимова 2015; Гейвандов, 2018], называемое также делом о «немецкой фашистской организации в СССР» [Гончаров, Нехотин 1998: 185–187]. Это дело имело непосредственное отношение к сотрудникам ГАХН, которым ставилось в вину сотрудничество с издательством Academia, переводившим классиков немецкой, французской и английской литературы. Именно в подготовке к публикации большого немецко-русского словаря обвинители обнаружили идеологическую неблагонадежность, «буржуазно-либеральные и

фашистские толкования», «организацию широкой пропаганды фашизма путем издания немецко-русских словарей» [Акимова 2015: 1]. Новая волна репрессий против ученых по делу «О немецко-фашистской контрреволюционной организации на территории СССР» развернулась в 1935 г., в ходе этой компании было арестовано 140 человек, в том числе А. Г. Габричевский, Г. Г. Шпет, М. А. Петровский, Б. И. Ярхо и др. «Большинство арестованных были филологи, лингвисты, чьей специальностью был немецкий язык: преподаватели вузов, переводчики, составители словарей, редакторы» [Акимова 2015: 1]. Реабилитация по делу о «большом русско-немецком словаре» состоялась лишь в 1989 г.

В марте 1935 г. был арестован и сослан в Енисейск Г. Г. Шпет, спустя два года вторично обвинен в антисоветской деятельности и расстрелян в Томске 16 ноября 1937 г. (посмертно реабилитирован в 1956) [Поливанов и др. 1995]. Его коллега по ГАХН М. А. Петровский[2] был также арестован и в 1935 г. выслан в Томск, где работал ученым-библиографом научной библиотеки Томского университета. 10 ноября 1937 расстрелян (посмертно реабилитирован в 1956 г.) [Петровский Михаил Александрович].

«"Академическое дело" нанесло большой урон отечественной исторической науке: оборвалась преемственность в подготовке кадров, на несколько лет заглохла исследовательская работа. Изучение многих аспектов исторических знаний, например народничества, истории церкви, дворянства, буржуазии, оказалось под фактическим запретом» [Павленко 1999: 30]. Однако неизмеримы нравственный и физический ущерб, который претерпели крупнейшие ученые страны, тот антропологический надлом, который существенно понижал качество и управленческой, и интеллектуальной элиты.

В 1933–1934 гг. секретно-политическим отделом ОГПУ было сфабриковано т.н. «дело славистов» [Ашнин, Алпатов 1994; Гончаров, Нехотин 1998: 180–183]. «Органы ОГПУ постарались изъять из науки большую группу высококлассных ученых и педагогов, авторов значительных работ» [Ашнин, Алпатов 1994: 33]. Репрессии настигли филологов, краеведов, музейных работников, искусствоведов, этнографов, а также врачей и агрономов. Всех этих специалистов объединяло лишь то, что они получили высшее образование до революции. Аресты по данному делу происходили в Москве и Ленинграде, а также в Ярославле, Смоленске, Краснодаре, Харькове. «Целью этой кампании было не столько уничтожение, сколько запугивание и унижение людей, воспитанных в иной системе ценностей по сравнению с господствовавшей», полагают Ф. Д. Ашнин, В. М. Алпатов [Ашнин, Алпатов 1994: 3]. Одному из проходившему по делу знатоку старомосковской архитектуры вменялось, что он «возбуждал любовь к прошлому», другим приписывали «контрреволюционную пропаганду» [Ашнин, Алпатов 1994: 9][3]. (Реабилитация репрессированных по данному дело происходила с 1956 по 1990 гг.).

1936–1937 гг. запомнились «Пулковским делом», массовыми арестами сотрудников Пулковской обсерватории и иных научных организаций – астрономов, геологов, геофизиков, геодезистов, математиков. В те же 1936–1937 гг. развернулось «Ленинградское дело» – репрессии против руководящих работников, управленческой элиты. «Аресты 1936–1937 гг. захватили все научные академические учреждения Ленинграда: институты, главную астрономическую обсерваторию, библиотеку, типографию, издательство и т.д.» [Тумаркин 2002: 209]. В 1936–1938 гг. массовые репрессии обрушились на востоковедов, ученых-японистов и преподавателей японского языка. Некоторые впоследствии

2. Петровский Михаил Александрович (1887–1937) – филолог, литературовед, переводчик. М. Акимова отмечает его достойное и мужественное поведение на допросах, где ученый констатировал противоестественность режима, который «держится благодаря беспримерному жесточайшему террору, в основном против интеллигенции» [Акимова 2015: 1].

3. Заметим, что об арестованных в 1933–1934 гг. выдающихся ученых славистах впоследствии был написан ряд научных работ, однако в них «обойдены молчанием самые трагические периоды их жизни» [Ашнин, Алпатов 1994: 17].

оказались освобождены, но большинство погибло в лагерях [Алпатов 1991]. «Арестом Конрада[4] замыкалась одна из бесчисленных цепочек арестов "по специальности", когда "вычищались" целые научные учреждения – от дворника до директора института, от аспиранта до академика и члена-корреспондента. Такой участи подвергся и институт востоковедения – бывший азиатский музей, гордость отечественной науки, где концентрация специалистов мирового уровня была едва ли не наибольшей во всей академии. Сегодня то, что произошло с востоковедением в 1930-е годы, признано катастрофой» [Тумаркин 2002: 210].

Массовые аресты этнографов накатывали волнами в 1929, 1932 и 1947–1948 гг. «Рубеж 1940–1950-х гг. традиционно и справедливо считается мрачным временем разгула идеологических обвинений, которым подвергались наиболее независимо мыслящие советские ученые» [Алымов, 2009]. Списки пострадавших от репрессий людей, разгромленных научных школ и ликвидации целых областей знания можно приводить и дальше [подробнее см.: Гусельцева 2014: 120–130, 187, 250–260; Гусельцева 2018: 22, 27–29]. Однако все это подводит нас к недостаточно вскрываемой именно в контексте педагогики и психологии проблеме политических репрессий. Ее актуальность обусловлена сегодня важностью просвещения и психологической работы с культурными травмами XX в., поскольку эти загнанные вглубь и неосмысленные проблемы создают риски как подспудной, непрекращающейся трансляции, так и актуализации в современности тлеющих традиций тоталитаризма.

Тлеющие традиции. Широко известна сказанная Ю. Фучиком перед казнью фраза: «Люди, будьте бдительны» [Тураев 1984: 3; Фучик 1947; Фучик, 1956: 712]. Традиции не только заново изобретаются, как показал Э. Хобсбаум [Хобсбаум 2000], но разные и, казалось бы, уже преодоленные традиции в любой момент могут вспыхнуть с новой силой в современности. Так, в свое время последовательно не была проведена десталинизация, система образования не поставила перед собой задачи профилактической работы с посттоталитарным сознанием. Сегодня мы как психологи и педагоги явно недостаточно трудимся над тем, чтобы антигуманистические и обскурантистские традиции перестали разрушать нашу страну, подавлять развитие науки и мучить живых людей.

Однако «репрессированная наука», «разгром педологии и психотехники» [Ярошевский 1991: 9–10] – в наши дни, возможно, не вполне релевантный дискурс, ибо речь, прежде всего, идет о погубленных и изломанных судьбах конкретных личностей, а уже во вторую очередь о дискриминации социальных групп (интеллигенция, крестьяне, меньшинства) и потерянных научных направлениях. Для гуманизации общества необходимо поименно вспомнить и реконструировать биографии убитых и забытых ученых, а также случайно попавших в жернова истории людей. Именно по этому пути реконструкции исторической памяти пошли этнографы [Тумаркин 2002], геологи [Орлов 1995], историки и языковеды [Алпатов 1991, 2012].

В педагогике и психологии такой работе уделяется недостаточно усилий. Тем не менее, следует отметить актуальные исследования Н. Ю. Масолюковой, М. Ю. Сорокиной, Н. Ю. Стоюхиной и др. [Дзюра 2012; Масолюкова, Сорокина 2010; Сорокина 1997; Стоюхина 2017]. Так, благодаря неустанным архивным штудиям и публикационной активности названных коллег, к списку репрессированных психологов постоянно добавляются новые имена. Согласно Н. Ю. Стоюхиной, изучение истории науки имеет

4. Ко́нрад Николай Иосифович (1891–1970) – филолог, востоковед, японист. 29 июля 1938 г. был арестован по обвинению в шпионаже (ст. 58-1а УК РСФСР, «японский шпион»), подвергался систематическим пыткам в ходе следствия, в 1939 г. сослан в Красноярский край. В сентябре 1941 г. благодаря хлопотам академического сообщества, в том числе президента АН СССР В.Л. Комарова был освобожден [Алпатов 1991: 317].

не только познавательный, но и весьма практический – моральный и педагогический – смысл: ибо многие сюжеты истории повторяются, «прошлое дает нам представление о том, как можно вести себя в той или иной ситуации», а «знание истории, особенно – истории твоих профессиональных предшественников – помогает принимать правильное решение в жизни» [Стоюхина 2013: 1].

Интегрирующую роль в современных социогуманитарных исследованиях играет трансдисциплинарный подход [Гусельцева 2019: 221–238]. Психология, история и антропология повседневности совокупными усилиями ищут ответы на вопросы о «банальности зла» [Арендт 2003; Зимбардо 2013], позволяют отслеживать, как и почему менялось качество элиты в истории [Сорокина 1997; Ясницкий, Завершнева 2009]. Посредством этой же оптики можно наблюдать как эволюционировало образование, изменялись на протяжении истории жизненные установки людей, ценности, поведенческие стратегии, этические нормы [Zigon, 2010], а также достоинство и качество жизни.

Сходные тенденции прослеживаются в различных сферах культуры. Так, обратимся к эволюции российского образования не в привычном ракурсе сравнения по ряду параметров «тогда» и «сейчас», но сопоставив биографические материалы наркомов (а с 15 марта 1946 – министров) просвещения: показательно, что три высокопоставленных чиновника системы образования в сталинскую эпоху оказались репрессированы.

Бубнов Андрей Сергеевич (1884–1938), нарком просвещения РСФСР с 1929 по 1937 гг., сменивший на этом посту А. В. Луначарского, был арестован за антисоветскую террористическую деятельность («шпионаж в пользу Германии») 17 октября 1937 г. и 1 августа 1938 г. расстрелян на полигоне «Коммунарка» (где также была расстреляна его жена – искусствовед Государственного исторического музея). 14 марта 1956 г. реабилитирован.

Тюркин Петр Андреевич (1897–1950), третий нарком просвещения РСФСР с 1937 по 1940 гг., 19 ноября 1949 г. был арестован по «Ленинградскому делу» (ст. 58 УК РСФСР), скончался в больнице Бутырской тюрьмы. Посмертно реабилитирован в 1959 г.

Вознесенский Александр Алексеевич (1898–1950), министр просвещения РСФСР (в 1948–1949 гг.), 19 августа 1949 г. тоже был арестован по «Ленинградскому делу» (ему инкриминировалась «измена Родине, участие в контрреволюционной организации и антисоветской агитации»). Расстрелян в 1950 г., реабилитирован в 1954 г.

Следует отметить, что из четырнадцати сталинских наркомов, явившихся героями иллюстрированной агитационной брошюры для пионеров «Твои наркомы у тебя дома» [Агнивцев 1926] лишь троим удалось завершить жизненный путь естественной смертью. Однажды запущенная машина репрессий не щадит никого: ни управленческие элиты, ни случайно подвергнувшихся обывателей, ни интеллектуалов. Б. Паскалю приписывают фразу: если Францию покинут триста ученых, она превратится в страну идиотов. С утверждением можно поспорить, однако представляется, что в России еще не наступил момент истины – трагическое осознание, какую цену заплатило общество и русская культура за уничтожение в маховике репрессий таких ренессансных личностей, как, например, Н. А. Бруни[5].

Бруни Николай Александрович (1891–1938), «поэт, прозаик, скрипач и пианист, говоривший на европейских языках, живописец, один из первых русских авиаторов, оставил след в отечественной авиации как авиаконструктор, разработавший новую

5. В XX в. «из Европы, куда Россия исторически вошла с Пушкиным, она вернулась в Московию Ивана Грозного» [Мильдон 2013: 20]. «В результате произошло понижение человеческого типа, страна вернулась к доренессансному состоянию, ее культура, литература провинциализовались – так определяли положение разные наблюдатели независимо друг от друга» [Мильдон 2013: 18].

кинематическую схему автомата перекоса несущего винта вертолета, которая и до сих пор используется во всем мире, играл в сборной команде Петербурга по футболу, полный Георгиевский кавалер; находясь в сталинском концлагере под Ухтой (где был расстрелян), создал памятник Пушкину к 100-летию со дня его смерти (сейчас он стоит в г. Ухта)» [Мильдон 2013: 15]. 21 декабря 1937 г. Н. А. Бруни был приговорен по обвинению в «контрреволюционной агитации» тройкой УНКВД к расстрелу (статья 58-10 УК РСФСР), 10 августа 1956 г. реабилитирован посмертно.

Проработка культурных травм. Непреходящую актуальность проработки культурных травм средствами просвещения и образования ярко демонстрируют две книги, затрагивающие проблемы расколотого общества: по линиям социальных и гражданских конфликтов, с одной стороны, различия исторической памяти – с другой. Так, сборник работ венгерских авторов вводит объяснительный конструкт «холодная гражданская война» [Калинин 2009: 5], описывающий социокультурную атмосферу постсоветских стран, включая и российские события второй половины XX в. В свою очередь, исследование Н. Эппле посвящено проблемам исторической памяти [Эппле 2020]. Автор приходит к выводу, что «объективной реальности прошлого не существует» [Эппле 2020: 11], поскольку субъективная память служит ее основой. «То, что кажется понятным и очевидным в одной перспективе, далеко не всегда остается таковым в другой. <…> Память, разделенная даже на уровне одной семьи, – результат молчания о прошлом, отсутствия возможности и желания искать общий язык для разговора о нем. <…> Различаются не только и не столько оценки прошлого, сколько само восприятие реальности. По сути, люди <…> живут в странах с разной историей или даже в разных странах, очертания которых на карте совпадают лишь в силу какой-то ошибки» [Эппле 2020: 11–12][6].

Сходные идеи развивает сегодня и норвежский антрополог Т. Х. Эриксен, формулируя проблему несовпадения «карты» и «территории», показывая, каким образом личная идентичность формируется на основе разнообразия социального опыта, где биографическая память столь же избирательна, как и историческая: некоторые события легко забываются, другие истолковываются так, чтобы соответствовать нынешнему состоянию, к которому человек хочет принадлежать («никогда не поздно получить трагическую историю или счастливое детство, если оно кому-то нужно»), третьи могут быть более или менее вымышленными, а четвертые – трудно изменить [Eriksen 2015: 19]. «В этом смысле личные биографии напоминают национальную историографию и религиозные мифы происхождения. Личный опыт так же пластичен, как национальная история, ни больше, ни меньше. <…> …Некоторые факты о нас неизменны. Их можно отрицать, но они продолжают возвращаться…» [Eriksen 2015: 19]. Однако вытеснение культурных травм дорого обходится и отдельному человеку, и всему обществу: оздоровление же начинается с их переживания и сознательной проработки.

Заключение. История не повторяется, лишь когда люди, сообщества, страны извлекают из нее уроки, опыт осмысления и самокритики. Культура, образование, просвещение – ценности повзрослевшего человечества. Однако все завоевания прогресса держатся эстафетой усилий сменяющих друг друга поколений. Достижения цивилизации хрупки: без педагогической и психологической работы, личной и гражданской ответственности, и нации, и отдельные люди легко утрачивают идеалы гуманизма. «История Европы двадцатого века демонстрирует нам, что общества с легкостью дезинтегрируются,

6. В этом контексте весьма показательна «война мемуаров» – дискуссии вокруг книг историков Е. В. Гутновой и А. Я. Гуревича. «При том, что все названные участники событий (кроме Баткина) были выпускниками … кафедры средних веков МГУ и учились у одних и тех же учителей, конфликты памяти в этом общем для спорящих сторон пространстве оказывались тем более острыми» [Бессмертная 2020: 81].

демократии рушатся, этика отступает и обычные люди обнаруживают себя на краю расстрельных ям с автоматами в руках. Сегодня было бы полезно понять, почему так происходит» [Снайдер 2018: 10].

Исследованию последнего вопроса посвящено в наши дни немало книг, однако большинство из них существуют за рамками образовательных программ. Потому-то столь важно не только взлеты и достижения русской культуры, но и скорбные страницы истории XX в. собственными усилиями превращать в предмет размышлений и публичных дискуссий.

(Первая часть размещена: Поволжский педагогический поиск. 2021. №2(36). С. 8–21)

Литература и источники

Литература:

1. Агнивцев Н. Твои наркомы у тебя дома / стишки Н. Агнивцева; картинки К. Елисеева, К. Ротова. М.: Октябренок, 1926. 14 с.
2. Алпатов В. М. Языковеды, востоковеды, историки. М.: Языки славянских культур, 2012.
3. Алпатов В. М. Репрессированные японисты // Япония 1989. Ежегодник. М.: Наука, 1991. С. 310–319.
4. Алымов С. С. Космополитизм, марризм и прочие «грехи»: отечественные этнографы и археологи на рубеже 1940–1950-х годов // Новое литературное обозрение. 2009. №97. [Электронный ресурс]. URL: https://magazines.gorky.media/nlo/2009/3/kosmopolitizm-marrizm-i-prochie-grehi-otechestvennye-etnografy-i-arheologi-na-rubezhe-1940-8212-1950-h-godov.html (дата обращения: 12.02.2021).
5. Арендт Х. Люди в темные времена. М.: Московская школа политических исследований, 2003. 312 с.
6. Ашнин Ф. Д., Алпатов В. М. «Дело славистов»: 30-е годы. М.: Наследие, 1994. 284 с.
7. Богданчиков С. А. Открывая Г. И. Челпанова: научная монография. М.: Директ-Медиа, 2013.
8. Бессмертная О. «Война мемуаров»: мотивы страха в рассказах о советском прошлом двух медиевистов-противников и (не)советские субъективности (Е. В. Гутнова и А. Я. Гуревич // Новое литературное обозрение. 2020. №2(162). С. 79–103. [Электронный ресурс]. URL: https://www.nlobooks.ru/magazines/novoe_literaturnoe_obozrenie/162_nlo_2_2020/article/22079/ (дата обращения: 19.03.2021)
9. Гончаров В., Нехотин В. (Сост.). Просим освободить из тюремного заключения (письма в защиту репрессированных). М.: Современный писатель, 1998. 208 с.
10. Гусельцева М. С. Государственная академия художественных наук: традиции и современность. Часть 1: Незавершенная история. // Поволжский педагогический поиск. 2021. №2 (36). С. 8–21.
11. Гусельцева М. С. Интеллектуальные традиции российской психологии (культурно-аналитический подход): монография. М.: Акрополь, 2014. 424 с.
12. Гусельцева М. С. История российской педологии: к проблеме поиска новых интерпретационных моделей развития науки в авторитарных системах. Часть первая: К постановке проблемы // Поволжский педагогический поиск. 2018. №1. С. 20–33.
13. Гусельцева М. С. Психология повседневности в свете методологии латентных изменений. М.: Акрополь, 2019. 375 с. [Электронный ресурс]. URL: http://mhp-journal.ru/upload/Library/Guseltseva_MS_(2019)_Methodology_of_Latent_Changes.pdf
14. Дзюра А. И. Непонятая и “репрессированная” наука, или о драме развития отечественной психологии в 20-30 гг. XX века (взгляд с методологических позиций “ноосферного реализма”) // Вестник Академии знаний. 2012. №2. С. 14–25.
15. Дмитриева Н. А. «Летучий голландец» российской интеллигенции: Очерки истории “философского парохода”» // Скепсис. Научно-просветительский журнал. 2005. №3–4. [Электронный ресурс]. URL: http://scepsis.ru/library/id_2593.html (дата обращения: 07.08.2013).
16. Дмитриева Н. А. Русское неокантианство: “Марбург” в России. Историко-философские очерки. М.: РОССПЭН, 2007. 512 с.
17. Добренко Е. А. Поздний сталинизм: Эстетика политики. Т. 1-2. М.: Новое литературное обозрение, 2020. 712 с.
18. Добренко Е., Тиханов Г. История русской литературной критики. М.: Новое литературное обозрения, 2011. 792 с.
19. Есиневич А. А. Мнимые вредители. «Шахтинское дело». «Дело Промпартии». СПб.: Тип. СПГУТД, 2004. 47 с.
20. Зимбардо Ф. Эффект Люцифера. Почему хорошие люди превращаются в злодеев. М.: Альпина нон-фикшн, 2013. 740 с.
21. Калинин И. (ред.). «Холодная гражданская война». Раскол венгерского общества: сборник статей. М.: Новое литературное обозрение, 2009. 221 с
22. Масоликова Н. Ю., Сорокина М. Ю. (авт.-сост.). Российское научное зарубежье: Материалы для биобиблиографического словаря. Вып. 2. [Пилотный]: Психологические науки: XIX – первая половина XX в. М.: Дом русского зарубежья им. А. Солженицына, 2010. 120 с.

23. Мильдон В. И. Серебряный век или русский Ренессанс? // Вестник культурологии. 2013. №1(64). С. 5–31.
24. Огрызко В. Дело академиков // Литературная Россия. 10 октября 2019. №37. [Электронный ресурс]. URL: https://litrossia.ru/item/delo-akademikov/ (дата обращения: 18.03.2021).
25. Орлов В. П. Репрессированные геологи. Биографические материалы. М.; СПб.: Роскомнедра, 1995. 210 с.
26. Павленко Н. И. «Академическое дело». Историки под прицелом ОГПУ // Наука и жизнь. 1999. №1. С. 26–30. [Электронный ресурс]. URL: https://www.nkj.ru/archive/articles/9908/ (дата обращения: 19.03.2021).
27. Пастухов В. Б. Рационализация зла // Вечерние вести. 15 декабря 2014. [Электронный ресурс]. URL: https://www.gazetavv.com/news/ukraine/1418650400-ratsionalizatsiya-zla.html (дата обращения: 12.02.2021).
28. Полева Н. С. Сравнительно-исторический анализ психологических концепций научной школы Государственной академии художественных наук: дис. канд. психол. наук. М., 1999. 178 с.
29. Поливанов М. К. и др. (Сост.) Шпет в Сибири: ссылка и гибель. Томск: Водолей, 1995. 336 с.
30. Северцева О. С. (Сост.). Александр Георгиевич Габричевский: Биография и культура: Документы, письма, воспоминания. М.: РОССПЭН, 2011. 775 с.
31. Снайдер Т. О тирании. 20 уроков XX века. М.: CORPUS, 2018. 192 с.
32. Сорокина М. Ю. Русская научная элита и советский тоталитаризм (очень субъективные заметки) // Личность и власть в истории России XIX–XX вв. Материалы научной конференции. СПб.: Нестор, 1997. С. 248–254.
33. Стоюхина Н. Ю. К списку репрессированных психологов #1// История российской психологии в лицах: Дайджест. 2017. №1. С. 90–107.
34. Стоюхина Н. Ю. Репрессированная наука: драма жизни и судьбы ученого, «умершего в своей постели» // Cogita.ru. 14.01.2013. [Электронный ресурс]. URL: http://www.cogita.ru/a.n.-alekseev/andrei-alekseev-1/repressirovannaya-nauka-drama-zhizni-i-sudby-uchenogo-abumershego-v-svoei-postelibb (дата обращения: 17.03.2021).
35. Тумаркин Д. Д. (Сост.). Репрессированные этнографы. Вып. 1. М.: Восточная литература РАН, 2002.
36. Тураев С. В. (Сост.). Люди, будьте бдительны! Сборник антифашистской прозы зарубежных писателей. М.: Просвещение, 1984. 319 с.
37. Фучик Ю. Репортаж с петлей на шее // Фучик Ю. Избранное. М: Правда, 1956. С. 621–714.
38. Фучик Ю. Слово перед казнью. М.: Гос. изд. иностр. лит., 1947. 163 с.
39. Хобсбаум Э. Изобретение традиций // Вестник Евразии. 2000. №1. С. 47–62.
40. Чейлефф А. Осознанное неподчинение: Как реагировать на спорные распоряжения. М.: Альпина Паблишер, 2019. 235 с.
41. Эппле Н. В. Неудобное прошлое. Память о государственных преступлениях в России и других странах. М. Новое литературное обозрение, 2020. 576 с.
42. Якименко Ю. Н. Из истории чисток аппарата: академия художественных наук в 1929–1932 гг. // Новый исторический вестник. М., 2005. №1 (12). С. 150–161.
43. Ярошевский М. Г. (Ред.). Репрессированная наука. Л.: Наука, 1991. 560 с. [Электронный ресурс]. URL: http://old.ihst.ru/projects/sohist/os.htm (дата обращения: 15.02.2021)
44. Ясницкий А., Завершнева Е. Об архетипе советской психологии как научной дисциплины и социальной практики // Новое литературное обозрение. 2009. №100. [Электронный ресурс]. URL: https://magazines.gorky.media/nlo/2009/6/ob-arhetipe-sovetskoj-psihologii-kak-nauchnoj-discipliny-i-soczialnoj-praktiki.html (дата обращения: 12.02.2021).
45. Ясницкий А., Ламдан Э. “В августе 1941-го”: Неизвестное письмо А. Р. Лурии в США как зеркало ревизионистской революции в историографии русской психологии // История российской психологии в лицах: Дайджест. 2017. №2. С. 225–292.
46. Eriksen T. H. Divided by a Shared Destiny: An Anthropologist’s Notes from an Overheated World // Eriksen T. H., Garsten C., Randeria S. (Eds.). Anthropology now and next. Essays in Honor of Ulf Hannerz. Brooklyn: Berghahn Books, 2015. 324 p. P. 11–28.
47. Zigon J. Making the New Post-Soviet Person: Moral Experience in Contemporary Moscow. Leiden: Boston Brill, 2010. 257 p.

Источники:

48. Акимова М. Ученые ГАХН дома и на следствии. Доклад на семинаре «Москва. Места памяти» // Уроки истории XX век. [Электронный ресурс]. URL: https://urokiistorii.ru/article/52560 (дата обращения: 15.02.2021).
49. Гейвандов А. Дело фашизированного словаря // Diletant.Media. 13 августа 2018. [Электронный ресурс]. URL: https://diletant.media/blogs/60957/42892580/ (дата обращения: 09.09.2021).
50. РГАЛИ. Фонд 941. Оп. 10. Ед. хр. 675. Л. 22–31об. Отчет о научной работе Г. И. Челпанова (1921–1929).
51. Петровский Михаил Александрович (1887–1937) // Мартиролог. Томский мемориальный музей «Следственная тюрьма НКВД». [Электронный ресурс]. URL: https://nkvd.tomsk.ru/researches/passional/petrovskij-mihail-aleksandrovich/ (дата обращения: 09.09. 2021).

Статья поступила в редакцию: 22.03.2021

УДК 378
ББК 74.04

DOI: 10.33065/2307-1052-2021-3-37-18-25

Экспорт образовательных услуг в современных условиях: проблемы и перспективы развития

Санковская Ольга Михайловна,
доцент кафедры отечественной истории, Высшая школа социально-гуманитарных наук и международной коммуникации САФУ им. М. В. Ломоносова, Россия, г. Архангельск, orcid.org/0000-0003-1072-6991

Аннотация. Мировая система образования в условиях пандемии, обострившегося противостояния глобализма и изоляционизма, нарастающих интеграционных и миграционных процессов стремительно меняется. В статье выявляются основные тенденции, формирующиеся в настоящее время на мировом рынке образовательных услуг. Онлайн формат обучения предъявляет особые требования ко всем участникам образовательного процесса. Виртуальная образовательная среда имеет определенные преимущества. Несмотря на это, виртуальная образовательная среда затрудняет процесс формирования поликультурного общества.
Ключевые слова: глобализация, образовательная мобильность, пандемия, экспорт образовательных услуг, образовательная среда, цифровое образовательное пространство, онлайн обучение, поликультурное общество.

Export of Educational Services in Modern Conditions: Problems and Development Prospects

Sankovskaia Olga M.,
Associate Professor, Department of Russian History, Higher School of Social Sciences, Humanities and International Communication of Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov, Russia, Arkhangelsk, orcid.org/0000-0003-1072-6991

Abstract. The world education system in the context of a pandemic, aggravated confrontation between globalism and isolationism, aa well as growing integration and migration processes is changing rapidly. The article identifies the main trends that are currently appearing in the world market of educational services. The online learning format has special requirements for all participants in the educational process. The virtual educational environment has serious advantages, while at the same time complicating the process of forming a multicultural society.
Keywords: globalization, educational mobility, pandemic, export of educational services, educational environment, digital educational space, online learning, multicultural society.

Мировая система образования в настоящее время коренным образом меняется. Проблема заключается не только и не столько в последствиях пандемии COVID-19. То, что в оценке социально-экономических систем экспертами и аналитиками единодушно и беспрекословно воспринималось как «преимущество» и «возможность», неожиданно трансформировалось в «слабость» и «угрозу». Стремление субъектов мировой образовательной системы к максимальной открытости на всех ее уровнях обернулось формированием новой социально-экономической и политической реальности. Эта новая реальность характеризуется стремительными, непонятными, зачастую противоречивыми процессами и тенденциями.

Фон задает новый геополитический передел мира. Прежде всего, необходимо отметить обострившееся противостояние глобализма и изоляционизма. Глобалистическое общество не нуждается в арбитре в лице государства. Поэтому изоляционисты столь отчаянно сопротивляются набирающим силу транснациональным структурам. Кроме того, между государствами идет активное противоборство за ресурсы, в том числе и за человеческие, за сферы влияния и интересов, за доступ к информации.

Отголоски этой борьбы видны не только в конкретных географических ареалах, областях и территориях. Противостояние плавно перетекло в виртуальную среду, приняв облик кибервойны [Громыко 2020: 4–13]. Мировой социальный ландшафт каждый раз остро реагирует на усиливающееся влияние фоновой агрессивной внешней среды, геополитической турбулентности.

Мировая экономика все отчетливее переключается с производства товара на производство «идей», интеллектуального продукта и интеллектуальных услуг. Вкладывать в создание и развитие «идеи» стало значительнее выгоднее, чем в непосредственное производство, даже носящее технологичный характер. Глобальность и открытость мирового сообщества позволяет многократно масштабировать эти «идеи» далеко за пределы национальных границ и континентов.

Современные технологии и научные разработки позволяют максимально удешевить процесс материального производства и разместить производственные мощности там, где это наиболее выгодно. Финансовые потоки интеллектуального труда многократно перекрывают бюджет материального производства. Человеческий интеллектуальный капитал окончательно закрепил себя в качестве главного ресурса социально-экономического развития. Это означает повсеместный отход от экономики «знаний» к экономике «возможностей, способностей и умений».

Становится ясно, что нарастающее финансово-экономическое давление глобализма на национальные интересы оказалось избыточным. Субъекты мировой политики не хотят мириться с ярлыком «ведомых» государств, новые претенденты на лидерство отчаянно борются за свое место под солнцем. Экономические рычаги и механизмы в сфере международных отношений всё чаще используются как главный инструмент шантажа для достижения своих национальных и внешнеполитических целей.

Вслед за экономическим противостоянием все активнее проявляется идеологическое. Локальные и глобальные конфликты возникают на национальной, религиозной или социально-культурной почве. Вооруженные конфликты ускоряют процессы миграции в более благополучные регионы и страны.

Социально-экономические последствия пандемии сложно преувеличить. Существующие цепочки международных производственных и торговых связей оборвались, многие прекратили свое существование. Пострадали целые хозяйственные отрасли на международном, на национальном и региональном уровнях. Платежеспособность и

социальная активность населения упала.

Мировой рынок труда, в связи с этим, также претерпевает изменения. Трудовая «специализация» стран еще более усилилась. Материальное производство закрепилось в качестве основной трудовой функции в странах, чей рейтинг социально-экономического развития оставляет желать лучшего. Эти страны – основной поставщик дешевой рабочей силы. На индивидуальном уровне профессиональная мотивация отдельной личности зависит от конъюнктуры трудового рынка региона. В приоритете профессии, связанные с предоставлением медицинских, творческих, финансовых услуг, ориентированные на быстрое получение дохода и предполагающие удаленный характер работы.

Престиж рабочих специальностей ещё только начал повышаться, в том числе благодаря поддержке государства. Профессиональная карта мирового сообщества также меняет свои контуры и содержание. Основным конкурентноспособным профессиональны качеством даже у высококвалифицированного специалиста выступает способность к переменам, обучению новым навыкам, профессиональной переподготовке. Растет напряжение и конкуренция между возрастными категориями трудоспособного населения. Отметим еще один фактор, способный кардинально повлиять на развитие рынка труда – искусственный интеллект [Токарев, Токарев 2020], создание которого в значительной степени потеснит человека во многих трудовых функциях.

В этих условиях наблюдается постоянно увеличивающийся рост спроса на получение качественного образования со стороны представителей развивающихся стран. Ни для кого не секрет, что, по сути, заказчиком, разработчиком стандартов образования, организатором и потребителем конечного продукта являются ведущие экономические державы. Привлекая и отбирая наиболее перспективных и успешных кандидатов, государства-лидеры монетизируют потребности человека в образовании в свою пользу, создают наиболее благоприятные условия для извлечения выгоды от последующей активной экономической деятельности индивида, формируя при этом лояльного члена своего общества.

Общемировые социально-экономические, финансовые, геополитические, медицинские проблемы крайне негативно сказываются на развитии мировой системы образования. Существующие программы научно-исследовательского и образовательного сотрудничества (в том числе международного) сворачиваются, замораживаются, переносятся на неопределенный срок. Образовательные планы учебных заведений пересматриваются, либо от них отказываются вовсе. Пандемия превратила студентов-иностранцев в потенциально опасную категорию населения. Вместе с закрытием национальных границ происходит затухание образовательной миграции, которая служит основой экспорта образовательных услуг.

В «зоне риска» негативных последствий пандемии оказались все участники мирового рынка экспорта образовательных услуг: страны (как поставщики студентов, так и поставщики образовательных продуктов), вузы, сотрудники и, конечно, студенты. Системный мировой кризис и пандемия внесут коррективы в распределение географических потоков образовательной миграции. Ведущие вузы – мировые лидеры по представительству студентов-иностранцев – ждут их оттока.

По мнению аналитиков-экспертов главной задачей учебных заведений становится не привлечение новых абитуриентов, а сохранение существующего количества студентов [Задачи экспорта российского образования]. Сами студенты будут выбирать более безопасные, а, главное, более дешёвые варианты получения престижного образования. Этому будут способствовать и сокращение бюджетов образовательных организаций, и

снижение стоимости образовательных продуктов. Некоторые из потенциальных студентов и вовсе могут отказаться от первоначальных планов получить образование.

Неизбежным и одним из самых существенных последствий стало изменение форм образовательной мобильности как студентов, так и преподавательского состава. Онлайн-обучение сейчас воспринимается в обществе чуть ли ни как панацея, спасающая образование от кризиса. Курс на реализацию онлайн-формата взяли все участники образовательного процесса. С одной стороны, образовательные ресурсы стали доступны для всех желающих из любой точки мира, в то же время технические возможности у многих жителей развивающихся стран ограничены. «Цифровое неравенство» будет играть решающую роль в распределении образовательных ресурсов и перспектив получения образования.

Единое мировое образовательное пространство оказалось на деле не таким уж целостным. Провозглашённые гуманистические ориентиры, единые стандарты и общие ценности образования не нашли реального воплощения в процессе создания толерантного общества. Хрупкость и искусственность идеи формирования общекультурного социального пространства проявилась по ряду причин.

Социум оказался не готов к реальному массированному взаимодействию с представителями другой культуры. Отсюда возмущение местного населения несоблюдением правил и норм поведения мигрантами, нарушением общественного порядка и противоправным поведением. Стоит лишь привести недавнее крайне двусмысленное высказывание канцлера Австрии после теракта в Вене (на высшем государственном уровне!): нападение в Вене – «это не конфликт между христианами и мусульманами или между австрийцами и мигрантами. Нет, это борьба между большим количество людей, верящих в мир, и теми немногими, желающими войны. Это борьба между цивилизацией и варварством, и эту борьбу мы будем вести со всей решимостью» [Канцлер Австрии].

Субъекты межсоциального и межкультурного взаимодействия оказались ориентированы на достижение сугубо своих, прагматичных целей. Мигрантов привлекает не перспектива приобщения к другой культуре и формирования новой системы ценностей. В первую очередь они нацелены на получение финансовых выгод и привилегий в новом обществе, при этом сохраняя национально-культурные модели поведения и быта в окружении подобных себе.

«Толерантное» и «политкорректное» общество развитых стран обнаружило свою неоднородность как в отношении мигрантов, так и внутри себя. Неожиданно вспыхнули конфликты между разными социальными, национальными, культурными слоями и группами населения (вплоть до вооруженных столкновений по расовому признаку). Как итог – активное использование системы двойных стандартов во всех сферах общественной жизни. Общество было «терпимым», но не поликультурным.

Социально-культурная идентичность конкретной личности оказалась устойчивой к кратковременному воздействию культурно-образовательной среды региона миграции. Чтобы сгладить негативные и неблагоприятные моменты, возникающие в процессе адаптации к новым социально-культурным условиям мигранты консолидируются в группы по культурно-историческим, национальным, религиозным признакам. Это позволяет не только успешно преодолеть трудности адаптации, но и сохранять культурно-исторические особенности поведения, выборочно вбирая элементы новой социально-культурной среды.

Проблемы мирового социально-культурного и образовательного пространства проецируются на уровне каждого учебного заведения, каждого ВУЗа. Никто из субъектов

образовательного процесса не был готов к такому повороту и развитию событий. Сложно обвинять школы или высшие учебные заведения в неготовности к обучению в условиях пандемии, когда под угрозой оказались сами национальные системы образования. Скажем больше, под большим вопросом находится традиционная модель, незыблемо, как казалось, лежащая в основе образования у большинства государств.

Только ведущие вузы смогут найти поддержку у государства. Во-первых, отсутствие государственного финансирования программ, связанных с обучением иностранцев, поставит крест на прибыльной статье вузовских бюджетов. Во-вторых, многим учебным заведениям экстренно придется решать проблему уровня технологичности своей деятельности. Для того, чтобы организовать дистанционное обучение не только иностранных, но и отечественных студентов, необходимо создать, усовершенствовать, внедрить достаточное технологическое сопровождение образовательного процесса. Речь идет о технических, программных, методических и кадровых средствах. Снижение уязвимости вузов зависит от эффективности их административной политики, а также от создания системы государственной поддержки высшего образования.

В противном случае вузы рискуют оказаться невостребованным, «лишним» звеном в цепочке реализации образовательной услуги. Предпосылки для этого есть: студенты вправе выбрать более дешёвый образовательный продукт среди вузов, онлайн-университетов, курсов частных преподавателей. Кроме того, отсутствие перспективы, мотивации или даже рабочих мест заставит наиболее активных членов преподавательского состава искать лучшие варианты. По некоторым свидетельствам, преподаватели ведущих мировых вузов продолжают собирать на своих занятиях аншлаги, только уже в частном порядке и без административных финансовых издержек.

Таким образом, мировая система образования находится в состоянии неопределенности. Для каких-либо существенных выводов, прогнозов и стратегических инициатив банально не хватает сведений [Задачи экспорта российского образования]. Даже предсказать окончание пандемии сложно, не говоря уже о точных и реальных прогнозах развития образовательной системы и возвращения к «новой нормальности». Ясно одно, эта «новая нормальность» будет существенно отличаться от докризисного периода. Вероятно, нас ждут изменения в системе международных рейтингов университетов, формах образовательной мобильности, направлениях мировых образовательных потоков. Конкурентная борьба на человеческий ресурс только усилится.

Изменений можно ждать и в национальных образовательных системах. Кризисная ситуация ярко проявила все «болевые точки» национальных систем образования, деятельности отдельных вузов и их ориентирования на экспорт своих образовательных продуктов. В то же время этот период дает возможность переосмыслить приоритеты и ценности образовательной политики, перестроить образовательный процесс в соответствии с новой образовательной реальностью, воспользоваться моментом и укрепить позиции поставщиков образовательных услуг.

Для создания фундаментальной предпосылки успешной экспортоориентированной активности университетов, залога их устойчивого развития вузы должны стать активными и успешными участниками экономических отношений в стране и регионе. Сейчас стала очевидной необходимость участия вузов в решении конкретных насущных задач и проблем общества в их прикладном значении: в сфере экономики и финансов, экологии и медицины, технологичного производства и улучшения социального климата. Результаты и достижения научных исследований сотрудников и студентов вузов должны

быть ориентированы на практическое применение, реализацию и бизнес-воплощение новаторских идей.

Эксперты, аналитики, руководство образовательных организаций сосредоточились на единственно возможном на сегодняшний день пути предоставления образовательной услуги иностранцам – расширении онлайн-формата.

Понимая и принимая все достоинства и преимущества дистанционного обучения, уже сейчас звучат призывы «не форсировать онлайн» [Мельник]. Широкое использование онлайн-обучения предполагает большую подготовительную работу для достижения успешных результатов в реализации образовательных продуктов.

Законодательство требует изменений в соответствии с новыми реалиями. Правительство РФ уже сделало в этом направлении некоторые шаги, введя, например, обязательное лицензирование онлайн-площадок, осуществляющих онлайн-обучение. Одновременно следует соблюдать баланс доступности такого рода услуг с высоким уровнем качества образовательного продукта.

Действующим субъектам образовательного пространства необходимо сосредоточиться на расширении материально-технических возможностей дистанционного обучения. Онлайн-формат должен обеспечивать информационную безопасность участников образовательного процесса. Программно-технологическое обеспечение должно соответствовать нормам международного авторского права, студенческой аудитории и специфике образовательных продуктов.

Отдельных усилий потребует подготовка к онлайн-преподаванию научно-преподавательского состава. В переосмыслении нуждается методическо-методологическое основание преподавания в новых условиях. К каждому из элементов методической работы: созданию и формам заданий, этапу контроля и проверки знаний, периодичности и объему занятий, методам работы онлайн-режиме и пр. предъявляются требования, соответствующие целям и задачам обучения, техническим возможностям всех участников процесса, уровню готовности аудитории работать в условиях повышенной самостоятельности. Перевести студентов на дистанционное обучение по отдельным направлениям подготовки будет очень проблематично [Яркова].

Уже сейчас имеются свидетельства о массовом неприятии «онлайн-формата» (доходящим до забастовок и акций протеста) студентами некоторых государств [Карпинская]. Студенческая среда не готова полностью отказаться от традиционных занятий. Скорее всего, не всё мировое сообщество достигло того порога, за которым стоит потребность именно в социально-информационном общении. Модели нового мышления, алгоритмы поведения, системы ценностей, непривычные старшему поколению, ещё только формируются вместе с учащейся молодежью и подростками.

Экспорт образовательных услуг, в первую очередь, представляет собой категорию экономического порядка. Образовательные онлайн-формы реализации образовательных услуг, казалось бы, идеально вписываются в стандартную экономическую взаимосвязь «поставщик – покупатель», т. е. услуга оказана, деньги за нее заплатили. Все стороны подобного сотрудничества получают финансовую выгоду: поставщик снижает свои расходы, связанные с присутствием получателя услуг в стенах образовательной организации, тем самым снижая и себестоимость образовательного продукта, а получатель не оплачивает услуги, которые непосредственно не относятся к образовательному продукту.

Кроме того, дистанционный формат обучения направлен на формальное достижение образовательных стандартов и ориентиров по различным программам

и специальностям. Качественная организация процесса дистанционного обучения со стороны вуза и высокоответственный подход со стороны студента являются главными факторами успешности и эффективности обучения, соответствия программным стандартам и, следовательно, получения диплома по выбранной специальности.

Необходимо также отметить внесоциально-культурный характер образовательного онлайн-формата. Цифровое образовательное пространство в большинстве своём свободно от расовых, этнических и культурных предрассудков и стереотипов. Во главу угла поставлены лишь требования образовательных программ. При использовании современных технологий обучения вузу нет необходимости решать проблемы, связанные с национально-этническими конфликтами, социально-культурной адаптацией и бытовыми условиями проживания студентов. Образовательный процесс заключён в рамки виртуальной образовательной среды.

Несомненные преимущества дистанционного формата обучения перечёркивают экономический и социальный мультипликативный эффект образовательной услуги, получение которой оказывает комплексное воздействие как на социально-культурное пространство страны-поставщика услуги, так и на личностную среду студента. Поставщик услуги не получает дополнительной финансовой выгоды от проживания студента, его бытовых и личных расходов. Не происходит полноценный процесс инкультурации, отсутствует непосредственный диалог культур между студентом-иностранцем и его окружением.

Резко ограничиваются возможности гражданина-иностранца со временем воспринять новую систему ценностей и тем самым включиться в политический, социальный, трудовой, экономический, культурный механизм общественного развития. Без включения личности студента в социально-образовательную среду сложно реализовать идею формирования поликультурного общества.

Для обозначения ориентиров выхода современного образования из состояния неопределенности вузам необходимо проделать многостороннюю и последовательную работу. Восстановление (для большинства вузов России – создание) экспортной привлекательности образовательных услуг зависит от комплексных стратегических и оперативных решений администрации учебных заведений, регионов и государства. В итоге все эти усилия должны быть направлены на создание уникального качественного образовательного продукта, системы мероприятий по его продвижению и благоприятных условий для его реализации как в социально-культурном, так и в цифровом образовательном пространстве региона.

Источники и литература:

1. Громыко А. А. Коронавирус как фактор мировой политики // Научно-аналитический Вестник Института Европы РАН. 2020. №2. С. 4–13.
2. Задачи экспорта российского образования на 2020 год обсудили в РАНХиГС в онлайн-формате [Электронный ресурс]. // URL: https://dviu.ranepa.ru/news/?ELEMENT_ID=328802 (дата обращения: 28.10.2020).
3. Канцлер Австрии назвал атаку в Вене борьбой цивилизации и варварства // РИА Новости. [Электронный ресурс]. URL: https://ria.ru/20201103/vena-1582819227.html (дата обращения: 03.11.2020).
4. Карпинская Е. COVID-19: эффекты для высшего образования: аналитическая статья от 12 мая 2020 // РСМД: Российский Совет по Международным делам [Электронный ресурс]. URL: https://russiancouncil.ru/analytics-and-comments/analytics/covid-19-effekty-dlya-vysshego-obrazovaniya/ (дата обращения: 25.09.2020).
5. Мельник Д. Высшее образование в мире: какие проблемы высветила пандемия // ТАСС [Электронный ресурс]. URL: https://tass.ru/opinions/8306213 (дата обращения: 25.09.2020).
6. Токарев Б. Е., Токарев Р. Б. Анализ состояния и перспектив рынка образовательных технологий в России

// Практический маркетинг. 2020. №4 (278). С. 37–44.
7. Яркова Д. Высшее образование в цифровую эпоху: сбывшиеся прогнозы и будущие перспективы от 30 апреля 2020 // РСМД: Российский Совет по Международным делам. [Электронный ресурс]. URL: https://russiancouncil.ru/analytics-and-comments/columns/openeducation/vysshee-obrazovanie-v-tsifrovuyu-epokhu-sbyvshiesya-prognozy-i-budushchie-perspektivy/ (дата обращения: 25.09.2020)

Статья поступила в редакцию: 04.12.2020

ПЕРСОНАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕХНОЛОГИИ И ФОРМЫ

УДК 373.51
ББК 74.5

DOI: 10.33065/2307-1052-2021-3-37-26-34

Использование возможностей предмета «Индивидуальный проект» в средней школе для формирования готовности старшеклассников к инженерному образованию

Котельникова Наталия Михайловна,

аспирант, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, директор, Ульяновский городской лицей при Ульяновском государственном техническом университете, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0002-9578-3444

Аннотация. В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования (далее – ФГОС СОО) важной составляющей учебного процесса в школе является формирование у учащихся метапредметных компетенций и универсальных учебных действий. Проектная и исследовательская деятельность старшеклассников в средней школе организована в рамках предмета «индивидуальный проект». В статье рассматриваются особенности введения предмета «Индивидуальный проект» в учебный план технического лицея, использование его возможностей для формирования готовности выпускников к инженерному образованию. Сравниваются особенности и результаты работы над итоговыми индивидуальными проектами в «закрытом проектном пространстве» и в «открытом проектном пространстве». Методами исследования стали мониторинговые процедуры и анализ результатов анкетирования старшеклассников, работавших над проектами в «закрытом проектном пространстве» и «открытом проектном пространстве».

Ключевые слова: Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, проектная и исследовательская деятельность, индивидуальный проект, готовность к инженерному образованию, «закрытое проектное пространство», «открытое проектное пространство».

Using the Subject «Individual Project» in Secondary Schools to Form the Readiness of High School Students for Engineering Education

Kotelnikova Natalia M.,

Postgraduate Student, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov, Director of Ulyanovsk City Lyceum at Ulyanovsk State Technical University, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0000-0002-9578-3444

Abstract. In accordance with the requirements of the Federal State Educational Standard of Secondary General Education, the formation of meta-subject competencies and universal educational actions among students is an important component of the educational process at school. The project and research activities of high school students in secondary school are organized within the framework of the subject «individual project». The article discusses the features of introducing the subject «individual project» into the curriculum of a technical lyceum, using its capabilities to form the readiness of graduates for engineering education. The article compares the features and results of the final individual projects in the «closed project space» and in the «open project space». The research methods were monitoring procedures and analysis of the results of a survey of high school students who worked on projects in the «closed project space» and «open project space».
Keywords: Federal State Educational Standard of Secondary General Education, project and research activities, individual project, readiness for engineering education, «closed project space», «open project space».

Одним из требований, установленных Федеральными государственными образовательными стандартами среднего общего образования к результатам освоения образовательной программы, является формирование у выпускников навыков учебно-исследовательской, проектной и социальной деятельности. ФГОС СОО относит эти требования к метапредметным результатам освоения образовательной программы [ФГОС СОО 2012]. Выпускник школы должен уметь учиться; получая новые знания в рамках любых учебных предметов, преобразовывать и применять их в учебных, учебно-проектных и социально-проектных ситуациях. Для этого школа создает образовательную среду, особое проектное пространство, способствующее формированию у ребенка научного типа мышления. В проектном пространстве обучающиеся осваивают научную терминологию, ключевые понятия, методы и приемы научного поиска и проектирования. Федеральные государственные образовательные стандарты среднего общего образования являются основой для разработки примерной основной образовательной программы среднего общего образования, содержательный раздел которой включает примерную программу развития универсальных учебных действий, направленную на формирование компетенций обучающихся в исследовательской и проектной деятельности [ПООП СОО 2016: 193].

«Индивидуальный проект» как предмет учебного плана был введен в образовательные программы школ относительно недавно. В отличие от традиционных школьных предметов «Индивидуальный проект» имеет ярко выраженную междисциплинарную и метапредметную направленность.

В последнее время различные аспекты предмета «Индивидуальный проект» становятся темой дискуссии исследователей и практиков, широко обсуждаются на научно-практических конференциях. Исследователи приходят к выводам о неэффективности единого подхода к организационной и методической структуре преподавания предмета. В каждой школе педагогический коллектив должен самостоятельно определить психолого-педагогические основания, разработать нормативные локальные акты, регламентирующие проектную деятельность старшеклассников и особенности их работы над индивидуальным проектом [Черненко 2016: 12]. Предлагаются различные модели организации предмета «Индивидуальный проект», которые могут быть использованы при конструировании практики реализации исследовательской и проектной деятельности учащихся для разных школ с учетом их специфики [Обухов, Борисова 2019: 56–64].

Исследователями рассматриваются инструменты работы над проектами в рамках предмета «Индивидуальный проект» [Сорокина 2019: 784–789], в том числе цифровая образовательная среда при их реализации [Лебедева 2019: 41–44]. И. Л. Криницына, О. С. Черноброва считают «индивидуальный проект кульминацией всей системы проектных работ, и в некотором смысле всего обучения в школе» [Криницына, Черноброва 2019: 132]. Важную роль проектная деятельность играет в профориентации: «Учащийся, приобретая опыт практической деятельности в той или иной области, имеет возможность непосредственно оценить привлекательность различных направлений дальнейшего профессионального образования» [Криницына, Черноброва 2019: 130]. Кроме того, «проектная деятельность позволяет учащимся формировать систему интеллектуальных и практических умений, активизирует учебно - познавательную деятельность, формирует у обучающихся готовность к саморазвитию и непрерывному образованию» [Грачева 2021]. Л. С. Шекурова считает индивидуальный итоговый учебный проект инструментом оценки метапредметных результатов обучающегося [Шекурова 2019: 488–497].

Механизм введения предмета «Индивидуальный проект» в программу среднего общего образования рассматривается в современных психолого-педагогических исследованиях неслучайно. Ввести предмет в учебный план не сложно, а вот организовать проектную деятельность так, чтобы она отражала специфику и особенности профильного обучения на уровне среднего образования конкретной школы, более сложная задача. «Индивидуальный проект» в практике школы может являться обычным развивающим предметом, а может стать важным элементом образовательного пространства, навигатором будущего профессионального образования, профессиональной пробой в школе.

Особенности введения предмета «Индивидуальный проект» в Ульяновском городском лицее при Ульяновском государственном техническом университете. Ульяновский городской лицей при УлГТУ – школа старшеклассников, в которой одновременно обучается около шестисот учащихся 10 и 11 классов. Ежегодно более трехсот выпускников становятся студентами технических вузов нашей страны. Деятельность лицея направлена не только подготовку сильных абитуриентов технических вузов, но и на формирование готовности школьников к инженерному образованию.

Под «готовностью к инженерному образованию» мы понимаем целостное свойство личности, включающее осознанную мотивацию к техническому образованию, развитые когнитивные способности и надпредметные компетенции, позволяющие решать практические, исследовательские и проектные задачи политехнической направленности, применяя системный и процессный подходы к их решению. В структуре готовности выпускника к инженерному образованию мы выделяем три компонента: мотивационный, когнитивный и деятельностный.

Сформированная мотивационная готовность к инженерному образованию предполагает наличие у выпускника устойчивых мотивов и интереса к деятельности инженера, моделированию и конструированию технических процессов, эмоциональную включенность в деятельность технической направленности. Деятельностная готовность выпускников проявляется в умении старшеклассников трансформировать теоретические знания в область практического применения, умения находить и генерировать новые необходимые знания и способы деятельности, способность мобилизовать свои силы и преодолевать трудности на пути к достижению цели при решении задач практической направленности. Предмет «индивидуальный проект», на наш взгляд, обладает большими возможностями для организации работы педагогического коллектива, направленной на формирование мотивационного и деятельностного компонентов готовности

старшеклассников к инженерному образованию.

В 2018 году в учебном плане Ульяновского городского лицея при УлГТУ впервые появился предмет «Индивидуальный проект». Он изучается в 10–11 классах по 1 часу в неделю. Объем данного предмета – 68 часов – предлагается изучить за два учебных года. Поскольку предмет новый, поэтому при внедрении данного курса были рассмотрены различные организационные и методические варианты его изучения.

Первый вариант, предполагающий разработку и реализацию проекта в «закрытом проектном пространстве», то есть полное обеспечение проектной деятельности ресурсами лицея, включает в себя следующие компоненты: наличие руководителя проекта (учитель, преподающий предмет «индивидуальный проект»); работа над проектами каждого ребенка в рамках отведенных часов учебного плана, тьюторское сопровождение индивидуального проекта учителем в отведенные часы; предварительное формирование для учащихся перечня тематических направлений (тем проекта) для выбора; жесткая привязка «тема – научный руководитель»; наличие научного руководителя проекта из числа учителей лицея; использование оборудования и информационной базы лицея для работы над проектом; внедрение (реализацию) проекта в лицейской среде с возможностью использовать проект в будущем.

Второй вариант, который обсуждался при внедрении нового предмета в учебный процесс, предполагает открытое проектное пространство, предполагающее бóльшую свободу для учащихся в выборе тематических направлений. Открытое проектное пространство можно охарактеризовать следующими особенностями: руководитель проекта – учитель, ведущий уроки по предмету «Индивидуальный проект», в рамках которого школьники осваивают научные основы проектирования; свободный выбор тем проекта учащимися и самостоятельная формулировка выбранной темы; подбор научного руководителя для конкретной темы проекта старшеклассника в соответствии с научными интересами и возможностями специалиста; наличие научного руководителя проекта из числа учителей-предметников лицея, преподавателей УлГТУ, представителей социальных и образовательных партнеров лицея; использование для работы над проектом оборудования и информационной базы лицея, университета, социальных и образовательных партнеров в рамках договора о сетевом взаимодействии при реализации образовательной программы; внедрение (реализация) проекта в пространстве лицея, города, области.

В 2018 году на начальном этапе работы мы остановились на первом варианте организации изучения предмета «Индивидуальный проект» и столкнулись с рядом сложностей. Кадровое обеспечение предмета, организационные формы взаимодействия школьника с научными руководителями, информационно-методическое обеспечение учебного процесса – задачи, которые пришлось решать в первую очередь. Через год мы столкнулись со второй группой сложностей – необходимостью организации событий, на которых проекты могут быть представлены, выбор площадок, на которых проекты школьников могут быть реализованы.

Кадровый вопрос оказался первой проблемой, которую необходимо было решить при введении нового предмета в учебный план. Индивидуальный проект должен носить полидисциплинарный и межпредметный характер. В современной школе, как правило, нет учителя, специализация которого точно подходила бы к специфике данного предмета. В штатном расписании лицея должность «учитель индивидуального проекта» отсутствует. Нет такой специальности и в педагогическом университете. При этом в рамках ФГОС все педагоги в большей или меньшей степени владеют навыками организации

проектной деятельности. Кроме того, почти 10 лет региональный Институт повышения квалификации и переподготовки специалистов образования включает модуль «Проектная деятельность» в курсы повышения квалификации учителей всех специальностей. Нужно понимать, что система работы учителя при организации проектной деятельности по своему предмету и при организации работы над индивидуальными проектами большого количества учащихся старших классов в рамках предмета «Индивидуальный проект» существенно отличается. Отличия, прежде всего, касаются организационных и методических аспектов учебного процесса.

В «Метафизических началах естествознания» (1786 год) Иммануил Кант утверждает, что «в любом частном учении о природе можно найти науки в собственном смысле лишь столько, сколько имеется в ней математики» [Кант 1966: 58], «познание разумом, основанное на конструировании понятий, есть познание математическое» [Кант 1966: 59]. Логика научного познания, математическая обработка практической части исследования, расчеты рентабельности при бизнес-проектировании – эти и другие исследовательские проблемы можно описать при помощи математического аппарата. Поэтому в 2018 году при введении нового предмета в учебный план лицея часы дисциплины «Индивидуальный проект» были тарифицированы учителям, основной предмет которых – «математика».

Для организации работы десятиклассников по подготовке индивидуальных проектов в августе 2018 года каждый учитель лицея предложил 5 тематических направлений по своему курсу. Каждое тематическое направление можно было выбирать без ограничений любому количеству учащихся. Школьникам предлагалось самостоятельно выбрать тему проекта, методы и способы реализации проекта, определение источников ресурсов, необходимых для реализации проекта. Ожидалось, что учащиеся в своем выборе будут руководствоваться кругом своих научных интересов и желанием работать с конкретным научным руководителем. Изучению математики, физики и информатики – профильным предметам для будущего инженерного образования – уделяется в лицее большое внимание, поэтому мы предполагали, что эти предметные области станут самыми востребованными. Анализ показал, что треть учащихся (34%) выбрали тему, связанную с математикой, чуть меньше – тему, связанную с физикой (28%). Неожиданно малочисленной оказалась группа «программистов» – всего 12% от общего количества десятиклассников.

В закрытом проектном пространстве почти половина учащихся (47%) выбрала повторяющиеся тематические направления. У некоторых научных руководителей 10–12 учащихся исследовали одну и ту же тему. Многие работы были похожи друг на друга по проблематике, проектному решению и методам исследования. Жесткая привязка «тема – научный руководитель» привели к неравномерной нагрузке на научных руководителей в течение учебного года, а условие локализации индивидуального проекта в образовательном пространстве лицея часто приводило к невозможности их внедрения и реализации. Только 5% от всех проектных работ десятиклассников вышли на городские и региональные научно-практические конференции и конкурсы проектов. Примерно треть проектов можно считать успешно реализованными.

Учитывая опыт внедрения индивидуального проекта в учебный процесс на его начальных этапах, в 2019 году лицей пошел по пути открытого проектного пространства. Учителями, в тарификационной нагрузке которых был предмет «индивидуальный проект», стали учителя истории и обществознания, физики и астрономии, биологии и химии. В сентябре 2019 года всем учащимся 10 класса было предложено выбрать те тематиче-

ские направления проектной деятельности, которые им интересны и которые связаны с их будущей профессией. Никаких примерных тем десятиклассники не получили. Анализ показал, что выбор исследовательской или проектной деятельности учащихся 2019 года (по сравнению с десятиклассниками 2018 года) значительно изменился по предметным областям «математика», «обществознание», «информатика».

Самые значительные различия при выборе тем наблюдаются в предметной области «математика». Если в 2018 году проекты по математике писали 104 десятиклассника (34%), то в 2019 году над проектными решениями по математике работали только 7 человек (2% от общего количества учащихся 10-х классов). Больше половины учащихся в предметной области «математика» выбирали темы проектов, связанные с геометрией («Моделирование объемных тел», «Поверхности многогранников» и пр.).

В 2019 году большинство учащихся, выбравших проектную работу в рамках предметной области «математика», работали над темами, связанными с алгеброй и началами анализа («Решение квадратных уравнений в частных случаях», «Графический метод решения задач», «Свойства «золотого сечения» и другие), увеличился процент обучающихся, выбравших прикладные области математики для исследований и проектной деятельности.

Более чем в полтора раза, по сравнению с 2018 годом, увеличилось количество работ в предметной области «обществознание и история». В 2018 году из 62 человек (20% от общего числа старшеклассников), выбравших предметную область «обществознание», 52 учащихся (84%) остановили свой выбор на тематическом направлении «экономическая безопасность в финансовой сфере». Ребята подготовили проекты «Что значит быть финансово грамотным?», «Личный финансовый план», «Становление и развитие биржевого дела в России» и другие. В 2019 году наличие свободного выбора тематики проектной деятельности показало значительный интерес десятиклассников к проблемам психологии (33% от общего количества десятиклассников), здорового образа жизни, культуры и искусства, ценностям современного человека. «Влияние рекламы в Интернете на подростков», «Мир глазами детей поколения Z», «Проблемы социализации детей с ОВЗ в современном городе» – темы, успешно реализованные учащимися.

Научные интересы учащихся изменились и в предметной области «информатика». Выбор проектов, связанных с информатикой и программированием в 2019 году, по сравнению с 2018 годом, увеличился в 2 раза (24% и 12% соответственно). Изменились интересы учащихся в рамках данной предметной области. В 2018 году наиболее популярным направлением было разработка компьютерных игр (21% от общего количества учащихся, выбравших «информатику»), разработка сайтов и приложений (18%), 15% – разработка компьютерных программ. Выбор тематики проектных работ по информатике в 2019 году более однородный: программирование (17%), обучение программированию (15%), «AR и VR технологии» (12%), искусственный интеллект (12%), создание медиаконтента (11%).

Проведенное исследование показало, что 28% всех учащихся готовы разрабатывать проекты в предметной области «физика и астрономия» независимо от условий, которые предлагаются при выборе тем проектной и исследовательской деятельности. Несмотря на одинаковое количество школьников, выбравших физику в 2018 и в 2019 годах, тематические направления оказались разными. Из предложенных учителями тем проектных работ в 2018 году больше половины учащихся 10 классов (54%), остановились на традиционных темах, которые ученики изучают в рамках школьного курса. Например, проекты «Радиация и ее влияние на окружающую среду», «Влияние тепло-

вых двигателей на экологию», «Солнечная система» полностью отражают программный материал и достаточно глубоко изучаются на уроках. При свободном выборе тем в 2019 году значительно снизилось количество учащихся, выбравших темы «из учебника». В сферу научных интересов большинства десятиклассников входят техника и технологии, физические процессы, протекающие в живой природе, космонавтика и авиация. Детям интересны загадки Вселенной, особенности современной физической картины мира, альтернативная энергетика и робототехника.

Работа над проектом в открытом проектном пространстве более объемная и требует от руководителя проекта больше усилий на организацию деятельности учащихся по разработке своих проектов. На уроках предмета «индивидуальный проект» учитель (руководитель проекта) организует освоение учащимися научных основ проектирования и исследования, помогает учащемуся организовать работу по оформлению проектной папки, помогает организовать исследование и этап реализации проекта. Кроме того, учитель и администрация лицея оказывают помощь учащемуся в поиске научного руководителя. Подбор научного руководителя для конкретной темы проекта или исследования осуществляется не только среди учителей лицея, но и среди преподавателей Ульяновского государственного технического университета, специалистов предприятий и организаций, социальных партнеров. Научный руководитель консультирует старшеклассника в своей предметной области, помогает сформировать библиографический список, курирует и направляет проводимое исследование в рамках проекта.

Всего в 2021 году в лицее было допущено к защите 318 индивидуальных проектов. Работа над ними началась в 2019 году. Из них 31 проект в качестве научных руководителей вели специалисты, не работающие в лицее. В первую очередь, научными руководителями лицеистов стали преподаватели Ульяновского государственного технического университета. При их непосредственной помощи и участии школьниками были разработаны проекты «Методологический инструментарий признака устойчивости при выборе функционирования конструктивных элементов воздушного судна», «Исследование возможности использования радиомодулей SigFox для передачи коротких сообщений в сетях IoT», «Исследование процесса газодинамической температурной стратификации дисперсных потоков» и др. Проекты «Исследование тепловых и турбулентных процессов на поверхности с полусферическими полостями», «Исследование прочностных свойств арочных конструкций», «Действие динамических нагрузок на конструкции из нанокомпозитов» без работы лицеистов в специально оснащенных технических лабораториях строительного, радиотехнического и энергетического факультетов университета не могли бы быть выполнены и реализованы. Сотрудничество позволило провести исследование на более высоком уровне, проектные решения стали более реалистичными.

На этапе реализации более 100 проектов (31% из числа проектных работ десятиклассников) вышли на городские, региональные и межрегиональные научно-практические конференции и конкурсы. Победители и призеры начали реализацию своих проектных решений не только в лицее, но и в городских, региональных системах. Всего можно считать успешно реализованными 75% проектов.

Для анализа эффективности результатов предмета и работы над итоговым проектом среди одиннадцатиклассников в 2020 и 2021 годах было проведено анкетирование. Старшеклассники, занимающиеся проектированием в 2018–2020 годах и в 2019–2021 годах, отметили, что при работе над итоговым индивидуальным проектом им пришлось самостоятельно планировать свою деятельность, ставить цели, проводить исследования, формировать продукт проектной деятельности. Как отмечают школьники, предмет

«Индивидуальный проект» учит выбирать самые эффективные стратегии при решении задач. При этом само проектное решение не зависит от тематической направленности проекта: механизмы решения проектной проблемы универсальны для всех предметных областей.

Большинство старшеклассников, которые обучались в старшей школе в 2018–2020 г.г. и работали над итоговым проектом в рамках закрытого проектного пространства, отметили, что они испытывали трудности при формулировке проблемы к выбранной теме (так ответили 78% учащихся от общего количества выпускников), гипотезы (63%) и цели работы (39%). При выборе предметного и тематического направления будущего проекта учащиеся ориентировались на собственные интересы, опыт проектной деятельности, желание работать с конкретным преподавателем, поэтому «не видели» проблемы, которую должен решить разрабатываемый проект. Обучающиеся в открытом проектном пространстве (2019–2021 г.г.) наибольшие затруднения испытывали при выборе темы проектной работы (47%), при этом они не встретили сложностей при формулировании проблемы, гипотезы и цели проекта. Если при выборе темы проекта исходить не из предметной области, а из существующей проблемы, которую может решить проект, круг возможных тем значительно расширяется, и старшекласснику требуется время и усилия, чтобы сделать выбор.

Выпускники 2020 и 2021 года при анкетировании отметили, что хотят продолжить исследования (реализацию проекта) в студенческие годы (37% и 79% соответственно), выбирали проектную тему с учетом будущей профессии (24% и 72%), смогут применить знания о проектной деятельности при решении любых задач.

В учебный план Ульяновского городского лицея при Ульяновском государственном техническом университете включен предмет «Индивидуальный проект», направленный на формирование у учащихся умение решать проблемные задачи любой сложности в любой предметной области или социальной сфере. Первый вариант реализации данного предмета – разработка и реализация проекта в закрытом проектном пространстве (2018–2019 годы). В 2020–2021 учебном году в лицее продолжена практика работы над проектом в открытом проектном пространстве. Каждый учащийся работает над своим собственным индивидуальным проектом, тему которого он выбрает исходя из своих научных интересов, и защищает его на итоговой конференции. Проекты реализуются как в лицее, так и на муниципальном и региональном уровнях. Процесс освоения программы предмета «Индивидуальный проект» и процесс разработки и написания проекта идут параллельно. У каждого учащегося есть свой научный руководитель из числа учителей лицея или преподавателей вуза, специалистов промышленных предприятий и организаций города Ульяновска. У каждого проекта есть руководитель – учитель, который ведет предмет «Индивидуальный проект» и координирует общие вопросы организации проектной деятельности в классе. Индивидуальный проект как учебный предмет является для старшеклассников агрегатором общенаучных знаний, универсальных учебных действий и метапредметных умений. Итоговый индивидуальный проект, выполненный и реализованный выпускником, является одним из маркеров мотивационной и деятельностной готовности обучающихся к инженерному образованию в вузе.

Источники и литература:

1. Грачева И. В. Индивидуальный проект в школе – от идеи до реализации // VI Андреевские чтения: современные концепции и технологии творческого развития личности. Сборник статей участников Всероссийской научно – практической конференции с международным участием (Казань, 25–26 марта 2021 г.). [Электронный ресурс]. URL: https://dspace.kpfu.ru/xmlui/handle/net/163668 (дата обращения: 13.06.2021).

2. Кант И. Сочинения: в шести томах. М.: Мысль, 1966. Т. 6. 1966. 743 с.
3. Криницына И. Л., Черноброва О. С. Индивидуальный проект как средство формирования профессиональных компетенций учащихся старшей школы // Практика развития: замыслы, технологии, контексты. Материалы XXV научно-практической конференции (Красноярск, 19–21 апреля 2018 года). 2019. С. 128–132.
4. Лебедева М. Б. Индивидуальные проекты в школе и цифровая образовательная среда для их реализации // Образование: ресурсы развития. Вестник ЛОИРО. 2019. №4. 2019. С. 41–44.
5. Обухов А. С., Борисова Л. А. «Универсальный конструктор» для проектирования организации предмета «Индивидуальный проект» в старшей школе // Исследователь. №3 (27). 2019. С. 56–64.
6. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования». [Электронный ресурс]. // URL: https://base.garant.ru/70188902/ (дата обращения: 07.06.2021).
7. Примерная основная образовательная программа среднего общего образования. [Электронный ресурс]. // URL: https://fgosreestr.ru (дата обращения: 07.06.2021).
8. Сорокина Т. Е. Использование онлайн инструментов при организации работы над индивидуальным проектом в старшей школе. // Актуальные проблемы методики обучения информатике и математике в современной школе. Материалы международной научно-практической интернет-конференции (г. Москва, 22–26 апреля 2019 года). М.: МПГУ, 2019. С. 784–789.
9. Черненко Е. В. Индивидуальный учебный проект в основной образовательной программе средней школы // Средняя и высшая школа в процессе перхода на новые образовательные стандарты: организация и оценка проектной деятельности по истории и обществознанию. Материалы X Региональной научно-практической конференции. Омск: ОмГПУ. 2016. С. 9–12.
10. Шекурова Л. С. Индивидуальный итоговый учебный проект как инструмент оценки метапредметных результатов обучающихся основной школы // Преемственность образования. Материалы I Всероссийской научно-практической конференции «Образование XXI века: существующие тенденции и взгляд в будущее». 2019. №22 (06). С. 488–497.

Статья поступила в редакцию: 10.07.2021

УДК 378
ББК 74.3

DOI: 10.33065/2307-1052-2021-3-37-35-41

Интеграция образовательных технологий в обучении наставничеству

Шустова Любовь Порфирьевна,
кандидат педагогических наук, начальник отдела перспективных исследований и проектов, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0002-2552-2310

Данилов Сергей Вячеславович,
кандидат психологических наук, директор центра образовательных перспектив и инноваций, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0002-1022-5049

Глебова Зоя Владимировна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарного и поликультурного образования, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0002-7432-6455

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы организации наставничества в педагогическом университете. Анализируются формы наставничества, его образовательный потенциал и возможные затруднения (их причины и способы их избежать в образовательном учреждении). Авторы предлагают оригинальную модель наставничества, которая реализуется через функционирование Центра сопровождения молодых педагогов. Объединяя в своей деятельности образовательные и научно-практические мероприятия, подготовку научно-методической продукции, консультационные и экспертные услуги, конкурсы профессионального мастерства и другие предложения для молодых педагогов, центр создает благоприятные условия для преодоления трудностей адаптационного периода, формирования ситуаций педагогического успеха, что будет способствовать в дальнейшем закреплению педагогов в образовательных организациях на начальном этапе профессиональной карьеры.
Ключевые слова: молодой педагог, наставничество, формы взаимодействия наставников и молодых педагогов, Центр сопровождения молодых педагогов, педагогический университет.

Integration of Educational Technologies in Mentoring

Shustova Liubov P.,
Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Advanced Research and Projects, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0000-0002-2552-2310

Danilov Sergey V.,
Candidate of Psychological Sciences, Director of the Center for Educational Prospects and Innovations, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0000-0002-1022-5049

Glebova Zoya V.,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Humanities and Multicultural Education, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0000-0002-7432-6455

Abstract. The article deals with the organization of mentoring in a pedagogical university. The article analyses forms of mentoring, its educational potential and difficulties arising in its organization in an educational institution. The authors propose an original model of mentoring, which is implemented through the functioning of the Center for the Support of Young Teachers. Combining educational, scientific and practical activities, preparation of scientific and methodological products, consulting and expert services, professional skills competitions and other opportunities for young teachers, the center creates favorable conditions for overcoming the difficulties of the adaptation period, forming situations of pedagogical success and consolidating teachers in educational organizations at the initial stage of their professional career.
Keywords: young teacher, mentoring, forms of interaction between mentors and young teachers, center for accompanying young teachers, pedagogical university.

Введение. Вхождение начинающего педагога в профессию зачастую является сложным процессом, что в первую очередь объясняется отсутствием опыта, трудностями адаптации и привыкания к незнакомому виду деятельности и т.д. Справиться с вышеперечисленными и многими другими сложностями, к сожалению, могут далеко не все молодые учителя. Поэтому одна часть из них принимает решение поменять сферу своей деятельности, а другая – плыть по течению, действовать по принципу «куда кривая выведет». Оба варианта развития событий приведут только к тому, что школа лишится творческих, амбициозных, креативных, перспективных, молодых педагогов.

Одной из перспективных форм поддержки профессиональной деятельности молодого педагога, на наш взгляд, является наставничество, при котором опытные коллеги оказывают всестороннюю поддержку начинающим учителям, обеспечивают им своевременную помощь в трудных вопросах воспитания и обучения, выстраивания отношений с руководством, коллегами, учащимися и их родителями, способствуют созданию комфортных условий для обеспечения безболезненной адаптации начинающего учителя к работе в образовательной организации.

Об актуальности внедрения наставничества в систему образования заявил Президент РФ В. В. Путин, который в Указе «О национальных целях и задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» сформулировал задачу по обеспечению условий для развития наставничества и вовлечению в различные формы наставничества и сопровождения не менее 70% субъектов образовательных отношений [Указ «О национальных целях»].

Наставничество характеризуется профессионализацией деятельности начинающего специалиста, которая происходит за счет организации его взаимодействия с опытным педагогом. Наставничество, по мнению М. Н. Певзнера и О. М. Зайченко, ориентировано на осуществление помощи и поддержки начинающему специалисту непосредственно

на рабочем месте. Наставничество отличается от иных видов сопровождения неформальным характером и личной включенностью наставника, помогающего молодому учителю адаптироваться к педагогическому и детскому коллективам, требованиям профессиональной деятельности [Певзнера, Зайченко 2002].

Характеризуя потенциал наставничества, Т. В. Лучкина выделяет ряд его характерных признаков. По мнению исследователя, наставничество характеризует:

1) гибкость, позволяющая реализовывать ее посредством применения различных методов и средств, организационных форм и педагогических ситуаций;

2) самостоятельный характер, позволяющий рассматривать ее в качестве автономной деятельности наставника как внутри профессиональной среды, так и за ее пределами;

3) индивидуальная поддержка, предполагающая учет индивидуально-личностных особенностей и образовательных потребностей молодого педагога;

4) ценностно-мотивационная направленность, придающая особое значение мотивации и ценностям наставляемого;

5) рефлексивность, позволяющая осуществлять обратную двухстороннюю связь на основе анализа и интерпретации информации, как от наставника, так и он наставляемого и др. [Лучкина 2012].

Наряду с достоинствами и преимуществами наставничества следует подчеркнуть затруднения, которые могут возникнуть при его организации в образовательном учреждении. К их числу можно отнести:

- слабую готовность опытного педагога к выполнению роли наставника;
- отсутствие заинтересованности в наставляемом;
- недостаточный уровень профессиональных знаний или неумение их донести до молодого педагога;
- выдвижение на роль наставника сотрудника по какому-либо формальному признаку;
- несовместимость опытного педагога и начинающего учителя на психологическом, личностном или индивидуальном уровнях;
- низкая мотивировка на педагогическую профессию и сотрудничество в ней у молодого педагога;
- локальный, узконаправленный характер отношений с наставником, характеризующееся взаимодействием исключительно в предметной области;
- недопонимание и недооценка обоюдных вкладов в развитие наставника и наставляемого и т.д.

Последняя причина из указанных нами свидетельствует о необходимости соотнесения запросов и потребностей начинающих педагогов и их наставников.

Анализируя современную психолого-педагогическую литературу по проблеме наставничества, следует выделить существование различных его форм, применяемых в деятельности образовательных организаций [Поздеева 2017]. Перечислим основные из них:

Традиционное наставничество. Такая форма наставничества, как правило, доминирует в организациях и предполагает взаимодействие и сотрудничество на постоянной основе между начинающим учителем и опытным педагогом на протяжении достаточно длительного периода времени.

Ситуационное наставничество. Эта форма подразумевает предоставление опытным педагогом необходимой перманентной помощи молодому специалисту в тех случаях, когда у него возникают проблемы или затруднения, например, с подготовкой к открытому занятию, при написании статьи, разработке программы и т.д.).

Целеполагающее наставничество. При таком наставничестве заранее устанавливается график встреч опытного педагога с начинающим учителем, на которых ставятся конкретные цели, направленные на получение конкретных, ограниченных во временном отрезке результатов.

Скоростное наставничество. Данная разновидность наставничества предполагает однократные встречи начинающих специалистов с опытным педагогом для выстраивания взаимодействия с конкретными людьми, которые решают одну общую задачу и объединены общими интересами.

Партнерское наставничество. Такая форма наставничества осуществляется по принципу «равный – равному», поскольку в качестве наставника выступает педагог, равный по уровню подопечному, но с бóльшим опытом работы в той или иной области. Примером такого взаимодействия может послужить сотрудничество молодых педагогов, один из которых уже имеет определенный опыт, а второй только приступил к педагогической деятельности.

Групповое наставничество. Такая форма подразумевает связь нескольких молодых учителей с группой опытных коллег.

Флэш-наставничество. Педагоги, желающие попробовать себя в роли наставников, организуют короткие встречи с молодыми специалистами с целью презентации своего опыта в той или иной сфере образовательной деятельности и составлению кратких рекомендаций по ее осуществлению.

Виртуальное наставничество, позволяющее наставнику осуществлять онлайн-консультирование и супервизорские услуги наставляемому.

Реверсивное наставничество. При данной форме наставничества молодой педагог становится наставником для своего опытного коллеги по вопросам новых образовательных тенденций, технологий обучения, возможностей цифрового обучения, познания современной культуры и т.д. Данный вид наставничества является более молодым и перспективным, поскольку он предполагает взаимообмена имеющимися компетенциями независимо от опыта профессиональной деятельности педагогов.

Неоспоримым фактом сегодня является то, что молодое поколение педагогов во многом отличается от поколения учителей, приступивших к работе в период технической революции. В связи с этим становится очевидным, что на современном этапе развития образовании следует акцентировать внимание на сокращении разрыва между поколениями учителей с целью выстраивания их эффективного взаимодействия [Богданова 2014].

Реверсивное наставничество предполагает классическую ситуацию взаимообмена профессиональными знаниями и навыками со стороны опытного педагога и начинающего специалиста.

Как правило, педагогический работник, имеющий большой опыт работы, становится наставником для молодого учителя в следующих вопросах: личностно ориентированных: рассматриваются психологические аспекты взаимоотношений между молодым учителем и обучающимися, их родителями, коллегами, администрацией образовательной организации; профессионально ориентированных: разбираются методические аспекты преподаваемого предмета, технологии создания и проведения уроков, внеклассных мероприятий, особенности классного руководства, специфика оформления документации и т.д.

При этом молодой педагог становится наставником для своих коллег в таких сферах, как цифровизация образовательного процесса, новые образовательные технологии, тенденции, подростковая культура и др.

Наставники, предпочитающие реверсивную модель взаимоотношений, снимают возрастные, а вместе с тем и психологические барьеры, усиливая продуктивность взаимоподдержки между разными поколениями педагогов. Следовательно, основным преимуществом такого взаимообучения является создание разновозрастного образовательного сообщества, имеющего все предпосылки стать более конкурентоспособным в современных условиях, поскольку разновозрастной обмен знаниями на основе набора обучающих алгоритмов может стать частью общей стратегии профессионального развития.

В УлГПУ им. И. Н. Ульянова на протяжении 5 лет функционирует Центр сопровождения молодых педагогов (далее – Центр), реализуя университетскую модель наставничества приступающих к работе бывших выпускников вуза [Данилов, Шустова 2017]. Объединяя работу разных подразделений и специалистов университета, Центр направляет свои усилия на оказание им научно-методической и учебно-методической помощи, создание условий для благоприятного протекания процесса адаптации в образовательных организациях и профессионально-личностного роста.

Наставничество осуществляется профессорско-преподавательским составом университета в различных формах.

Наиболее популярной из них является наставничество в рамках «Школы молодого педагога», которая функционируют на базе факультета образовательных технологий и непрерывного образования. К их числу следует отнести, прежде всего, Научную школу педагогов «Акме», под руководством М. И. Лукьяновой, основанную в 2007 году. Школа концентрирует свое внимание на следующих задачах: расширение научного кругозора молодых педагогов и знакомство их с основами научно-исследовательской деятельности, проведение научных исследований по актуальным проблемам образования, апробация полученных научно-образовательных продуктов в педагогической практике. Главный результат деятельности Школы – это создание условий для становления самостоятельного ученого. Пребывание в ней длительный период завершается часто защитой кандидатской диссертации.

Для молодых педагогов среднего профессионального образования в 2013 году создана Открытая школа педагогического мастерства «Профессионал +», под руководством М. А. Фахретдиновой. Работа Школы организуется по следующим взаимосвязанным содержательным линиям: изучение профессиональных потребностей молодых и начинающих педагогов; содействие развитию их технологической культуры, профессионально-личностных ресурсов; создание условий для ознакомления с эффективными педагогическими практиками в формате стажировок на базе профессиональных образовательных организаций; формирование информационно-методических материалов для молодых педагогов.

С 2011 года начал свою деятельность Клуб организаторов воспитания «Им-Пульс», под руководством С. Д. Полякова и Е. Л. Петренко. Инновационное ядро клуба – это «Синтез-школа» – особый проект, цель которого объединить творческий научный и практический потенциал ученых, учителей, как опытных, так и молодых, студентов и старшеклассников для развития конструктивных межпоколенческих и профессиональных отношений по развитию инноваций в сфере социального воспитания, распространению передового и инновационного опыта.

Одной из самых молодых является Школа наставничества для молодых и опытных педагогов системы специального и инклюзивного образования, под руководством Т. И. Дубровой. Наставничество в рамках данной Школы осуществляется поэтапно. Первый

этап – выявление профессиональных дефицитов молодых педагогов. Второй этап – сопровождение молодых педагогов. Третий этап – «Я – молодой профессионал», создание условий для молодых педагогов для презентации и продвижения своих достижений.

Помимо указанных, следует выделить виртуальные школы наставничества, такие как Школа коммуникативного развития педагога и Творческая мастерская учителей технологии, осуществляющие свою деятельность по сопровождению молодых педагогов на сайте университета.

Вариантом целеполагающего наставничества, направленного на получение четко обрисованного результата и ограниченного серией встреч с наставником, можно считать реализацию специальной программы повышения квалификации для начинающих специалистов образования. Она позволяет интегрировать задачи персонификации дополнительного профессионального образования, с одной стороны, и оказания адресной помощи недавно начавшим работу педагогам, с другой. Программа «Персональный успех: школа карьеры для начинающего педагога» (72 часа) была разработана и апробирована на молодых педагогах общеобразовательных организаций и учреждений дополнительного образования Ульяновской области. Особенностью данной программы является интерактивный формат занятий; практико-ориентированное содержание; тренинги опытных педагогов и психологов; стажировки в лучших образовательных организациях г. Ульяновска.

Внутри программы молодым педагогам предстоит пройти «Школу персонального успеха» через разворачивающуюся систему тренингов развития профессионально личностных ресурсов молодого педагог, где они учатся работать в команде профессионалов и моделировать персональную профессиональную карьеру. После активной тренинговой работы начинающим учителям предложат пройти «Школу эффективных педагогических практик» и стажироваться на базе инновационных образовательных организаций г. Ульяновска. На протяжении обучения на курсах своих молодых коллег будут поддерживать, корректировать и воодушевлять высоко квалифицированные преподаватели ульяновского университета.

Еще одной уникальной формой виртуального наставничества в университете, появившейся 2016 году, стал внутривузовский Банк наставников «Точка опоры», созданный для поддержки и оказания оперативной помощи своим бывшим студентам. В банке представлены сотрудники различных факультетов вуза, которые проявили инициативу выступить в качестве наставников молодых учителей по различным вопросам профессиональной педагогической деятельности. Более 40 сотрудников банка оказывают разнонаправленную (юридическую, психолого-педагогическую, учебно-методическую и научно-методическую) помощь своим бывшим студентам по направлениям: «Начальная школа. Дошкольное образование», «Русский язык. Литература», «Иностранный язык», «Математика. Физика. Информатика», «История. Обществознание. МХК», «Коррекционное и инклюзивное образование», «Химия. Биология. География. Экология», «Физкультура. ОБЖ», «Технология. Профессиональное образование», «Классное руководство» и др.

Благодаря деятельности внутривузовского Банка наставников удалось создать широкий спектр тематических консультаций, экспертиз (конкурсных и аттестационных материалов, учебной и научно-методической продукции и т.д.) и иных мероприятий научно-методической направленности для начинающих педагогов.

Своеобразной формой скоростного наставничества является взаимодействие во время подготовки научно-практических конференций, форумов, вебинаров,

которые целенаправленно сфокусированы на диалог молодых педагогов и наставников. Подготовка выступлений, презентаций, мастер-классов молодых на этих мероприятиях, требует серии встреч с наставником, который даст необходимые методические советы, предложения, комментарии своим молодым коллегам. К числу таких мероприятий, традиционно организуемых Центром сопровождения молодых педагогов, следует отнести Форум выпускников педагогического университета «Шаг в профессию» и Всероссийскую научно-практическую конференцию «Новое поколение профессионалов в образовании», объединивших ученых и практиков, молодых учителей и наставников, и содействующих тем самым развитию профессионального педагогического сообщества.

Следует подчеркнуть, что потенциал наставничества в формате проведения конференций этим не ограничивается. Подготовка молодыми педагогами статей в сборники материалов конференций требуют постоянного диалога с наставниками. Таким образом, общение и взаимодействие во время подготовки публикаций становится еще одной формой скоростного наставничества между молодыми и опытными педагогами.

Еще одно направление наставничества связано с профессиональными конкурсами для молодых учителей. В Ульяновской области ежегодно проводится большое количество конкурсов для молодых педагогов: «Дебют», «Самый классный классный», «Воспитать человека» и других. Среди заочных следует выделить конкурс методических разработок «Персональный успех». Участие начинающих педагогов в данных конкурсах предоставляет возможность для конструктивного общения с учеными, педагогами-практиками, способствует развитию конкурсного поведения.

В заключении хотелось бы отметить, что потенциал наставничества не исчерпывается представленными выше формами, и позволяет наметить перспективы деятельности Центра сопровождения молодых педагогов в данном направлении.

Источники и литература:

1. Богданова Л. А. Наставничество в профессиональном образовании: методическое пособие / авт.-сост.: Л. А. Богданова, Л. Н. Вавилова, А. Ю. Казаков и др. Кемерово: ГОУ «КРИРПО», 2014. 144 с.
2. Данилов С. В., Шустова Л. П. Центр сопровождения молодых педагогов как инновационная форма работы с персоналом образовательных организаций // Инновации в образовании. 2017. №4. С. 80–95.
3. Лучкина Т. В. Повышение профессиональной компетентности начинающего учителя посредством наставничества: зарубежный опыт // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2012. №2 (6). С. 67–75.
4. Научно-методическое сопровождение персонала школы: педагогическое консультирование и супервизия: монография. / Под ред. М. Н. Певзнера, О. М. Зайченко. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого; Институт образовательного маркетинга и кадровых ресурсов, 2002. 316 с.
5. Поздеева С. И. Наставничество как деятельностное сопровождение молодого специалиста: модели и типы наставничества // Научно-педагогическое обозрение. 2017. №2. С. 87–91.
6. Указ «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года». [Электронный ресурс] // URL: http://kremlin.ru/events/president/news/63728 (дата обращения: 30.06.2021).

Статья поступила в редакцию: 10.07.2021

УДК: 373.1
ББК 74

DOI: 10.33065/2307-1052-2021-3-37-42-48

Успешность тьюторского сопровождения проектной и учебно-исследовательской деятельности учащихся: критерии и средства диагностики

Зарубина Валентина Викторовна,
кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета образовательных технологий и непрерывного образования, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0002-6968-6771

Ладаева Лариса Геннадьевна,
заместитель директора, Гимназия №34, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0002-0797-0275

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы организации проектной и учебно-исследовательской деятельности учащихся общеобразовательных организаций посредством тьюторского сопровождения. Актуальность данной тематики обусловлена необходимостью качественной реализации Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования, в которых сформулирована задача формирования и развития проектных и исследовательских умений учащихся. Авторы предлагают критерии и средства диагностики успешности тьюторского сопровождения, апробированные в педагогической практике, приводят результаты диагностики, свидетельствующие о положительном влиянии тьюторского сопровождения на формирование у школьников внутренних мотивов и устойчивого интереса к проектированию и исследованию, на совершенствование умений учащихся выбирать тему и формулировать проблему проекта и исследования, на рост качества готовых работ. Статья подготовлена на основе материалов исследования, проведенного в 2018–2021 гг. в МБОУ города Ульяновска «Гимназия № 34».
Ключевые слова: тьюторское сопровождение, проектная деятельность учащихся, учебно-исследовательская деятельность учащихся, осознанность выбора темы проекта (учебного исследования), успешность тьюторского сопровождения.

Success of Tutor Support of Project and Educational Research Activities of Students: Criteria and Diagnostic Tools

Zarubina Valentina V.,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Dean of the Faculty of Educational Technologies and Continuing Education, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0000-0002-6968-6771

Ladaeva Larisa G.,
Deputy Director, Gymnasium No. 34, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0000-0002-0797-0275

Abstract. The article discusses the issues of organizing design and educational research activities of students using tutoring. The relevance of this topic is due to the need for high-quality implementation of the Federal State Educational Standards of General Education, which formulate the task of forming and developing design and research skills of students. The authors propose criteria and tools for diagnosing the success of tutor support, tested in pedagogical practice, cite the results of diagnostics, testifying to the positive influence of tutor support on the formation of schoolchildren's internal motives and a steady interest in design and research, on the improvement of students' skills in choosing a topic and formulating a project and research problem, on an increase in the quality of finished works. The article was prepared on the basis of research materials carried out in 2018–2021 in Ulyanovsk Gymnasium No. 34.
Keywords: tutor support, project activities of students, educational and research activities of students, awareness when choosing the project (educational research) topic, success of tutor support.

Для развития современного общества важно, чтобы человек любой профессии обладал творческим потенциалом, владел навыками проектирования и исследования. В связи с этим исследовательское поведение в современном мире выходит за рамки специализированной деятельности, характерной для достаточно узкой профессиональной группы научных работников; оно становится необходимой характеристикой личности, входит в структуру представлений о профессионализме в любой сфере, определяет стиль жизни современного человека.

Эта тенденция нашла отражение в Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) общего образования, в соответствии с которыми образовательные достижения учащихся включают, наряду с предметными, личностные и метапредметные результаты (межпредметные понятия и связи, универсальные учебные действия) [ФГОС НОО; ФГОС ООО; ФГОС СОО]. В числе эффективных средств формирования этих результатов рассматривается проектная и учебно-исследовательская деятельность учащихся [Шалаева 2011].

В условиях массового вовлечения школьников в проектную и учебно-исследовательскую деятельность обеспечить требуемое качество этого процесса силами учителей-предметников, классных руководителей весьма сложно. Возможный выход заключается в организации тьюторского сопровождения проектной и учебно-исследовательской деятельности учащихся.

Сопровождение в этом случае может трактоваться как помощь субъекту при сохранении его ответственности за предпринятые действия [Шалаева 2011]. Успешно организованное педагогическое сопровождение открывает перспективы личностного роста, помогает школьнику войти в ту зону развития, которая ему пока еще недоступна [Горянина 1997].

Профессия «тьютор», несмотря на свою более чем девятисотлетнюю историю, в условиях российской действительности может быть отнесена к категории новых для отечественного образования и российского общества в целом. «Тьютор» в дословном переводе на русский язык означает «наставник», «домашний педагог». В современной трактовке сущность этой профессии (должности) состоит, прежде всего, в сопровождении разработки и реализации обучающимся индивидуальной образовательной программы [Лазарев 2014]. Так как выполнение учащимися проектов и проведение учебных исследований – это значимая составляющая индивидуализации обучения, способ

учесть интересы, запросы, возможности конкретного ученика в условиях массового образования, то здесь уместно и необходимо тьюторское сопровождение.

Тьюторское сопровождение проектной и учебно-исследовательской деятельности школьников представляет собой совокупность этапов, мероприятий и механизмов взаимодействия участников образовательных отношений в процессе выполнения учащимися проекта (учебного исследования) [Ковалёва 2021]. Оно опирается на запросы и интересы учащихся и направлено:

- на привлечение учащихся к данным видам самообразовательной деятельности;
- на оказание помощи в выборе личностно-значимого предмета исследования (проектирования);
- на поэтапное достижение планируемых результатов деятельности.

При организации тьюторского сопровождения проектной и учебно-исследовательской деятельности учащихся важно рассмотреть вопрос о результативности этого процесса. На наш взгляд, одним из основных критериев здесь может выступать осознанность выбора учащимися тем для проектной и учебно-исследовательской деятельности.

Поиск того проблемного вопроса, который, с одной стороны, неочевиден и требует изучения, а с другой стороны, личностно значим для школьника и побуждает его к активной деятельности – важнейший этап в разработке проекта, проведения учебного исследования. Именно с этого момента начинает тьютор свою работу с учеником.

В качестве показателей осознанности выбора учащимися тем для проектной и учебно-исследовательской деятельности нами определены:

- понимание учащимися смысла темы проекта (учебного исследования);
- самостоятельность выбора темы;
- умение обосновать выбор темы проекта (учебного исследования) (объяснить, связать со своими интересами, будущей профессией и т.д.);
- осознание мотивов и целей выполнения проекта (учебного исследования);
- понимание значимости проекта (учебного исследования) для себя и окружающих.
- устойчивость интереса к избранной теме (работа по теме продолжительное время, связь темы с предыдущей или последующей и т.д.).

Для проведения оценки осознанности выбора учащимися тем проектной, учебно-исследовательской деятельности предлагается анкетирование учащихся 4-х, 9-х, 11-х классов (ниже приводится текст анкеты и рекомендации по обработке результатов).

Текст анкеты

Поздравляем вас с успешным завершением проекта (учебного исследования)!

Просим вас ответить на вопросы анкеты.

Фамилия, имя_____ Класс_____

1. Почему вы решили участвовать в проектной (исследовательской) деятельности?
2. Запишите тему вашего проекта (учебного исследования)
3. О чем эта тема? Пожалуйста, ответьте одним предложением.
4. Как вы определяли тему проекта (учебного исследования). Выберите один из предложенных вариантов.

□ выбрал(а) из предложенных тьютором;
□ выбрал(а) из предложенных тьюторомии скорректировал(а);
□ сформулировал(а)самостоятельно.

5. Почему вы выбрали именно эту тему?
6. Какой была лично ваша цель выполнения этого проекта (учебного исследования)?
7. Меняли ли вы тему проекта (учебного исследования) в течение учебного года?

□ ни разу;
□ 1 раз;
□ 2 и более раз.

8. Считаете ли вы проделанную работу завершенной или хотели бы продолжить работу над ней?

9. Какое значение для вас имеет проделанная работа? Почему?
□ Не имеет особого значения, т.к…;
□ Имеет значение, т.к…;

10. Как вы считаете, будет ли полезен окружающим выполненный вами проект (учебное исследование)?
□ Да, т.к…;
□ Нет, т.к…

Спасибо за ответы.

Дата заполнения анкеты

Подпись

Рекомендации по обработке результатов анкетирования представим в виде таблицы (см. Табл. 1).

Табл. *1*. – **Рекомендации по обработке результатов анкетирования**

№ вопроса	Измеряемый критерий Измеряемые показатели	Количество баллов
Осознанность выбора темы проекта (учебного исследования)		
1	Осознание мотивов проектной (учебно-исследовательской) деятельности	Указаны внутренние мотивы *(хотел понять, было интересно, захотелось самому…)* – 2 б. Указаны внешние мотивы *(попросили,* настояли, *убедили…)* – 1 б.
2,3	Понимание формулировки и смысла темы	Точное воспроизведение темы – 2 б. Неточное воспроизведение темы – 1 б.
		Точное формулирование смысла темы – 2 б. Неточное формулирование смысла темы – 1 б.
4	Самостоятельная формулировка темы или выбор из предложенных	Сформулировал самостоятельно, выбрал из предложенных и и скорректировал – 2б. Выбрал из предложенных – 1 б.
5	Обоснование выбора темы	Обоснование с опорой на внутренние мотивы – 2 б. Обоснование с опорой на внешние мотивы – 1 б.
6	Понимание цели работы над проектом (учебным исследованием)	Целеполагание с опорой на внутренние мотивы – 2 б Целеполагание с опорой на внешние мотивы – 1 б
7,8	Устойчивость интереса к выбранной теме	Ни разу, 1 раз – 2 б. 2 и более раз – 1 б.
		Продолжение работы над темой – 2 б. Завершение работы над темой – 1 б.

9 10	Значимость проделанной работы для себя и окружающих	Имеет значение – 2 б. Не имеет значения – 1 б.
		Будет полезен окружающим – 2 б. Не будет полезен окружающим– 1 б.
Максимальное количество баллов Минимальное количество баллов		20 10
Шкала уровня осознанности выбора темы проекта (учебного исследования) **для учащихся 11 класса** **высокий уровень – 18-20 б.** **средний уровень – 14-17 б.** **низкий уровень – 10-13 б.** **для учащихся 9 класса** **высокий уровень – 17-20 б.** **средний уровень – 14-16 б.** **низкий уровень – 10-13 б.** **для учащихся 4 класса** **высокий уровень – 17-20 б.** **средний уровень – 13-16 б.** **низкий уровень – 10-12 б.**		

Качественный анализ данного критерия осуществляется на основе приведенных в таблице 2 характеристик уровней осознанности выбора учащимися тем проектной и учебно-исследовательской деятельности (см. Табл. 2).

Табл. 2. – Качественная характеристика уровней осознанности выбора темы проекта (учебного исследования)

Уровень осознанности выбора темы	Характеристика
Высокий	Учащийся формулирует или подходит к формулировке темы самостоятельно, целенаправленно; способен обосновать её актуальность; осознаёт значимость работы над темой для собственного развития; охотно выполняет работу; проявляет самостоятельность и личную инициативу; видит (формулирует) и объясняет полезность проекта (учебного исследования) для себя и окружающих.
Средний	Учащийся выбирает тему из ряда предложенных тем и корректирует её с учетом своих предпочтений; он затрудняется с обоснованием актуальности сформулированной темы; работает с выбранной темой неохотно, нерегулярно встречается с руководителем (куратором); при обосновании личной значимости работы над темой чаще называет внешние факторы.
Низкий	Учащийся выбирает тему из ряда предложенных тем, не вносит в формулировку темы каких-либо изменений; не способен обосновать её актуальность; неохотно выполняет работу; нерегулярно встречается с руководителем (куратором); не может определить значимость работы над темой для себя и окружающих.

В течение трех лет, с 2018–2019 по 2020–2021 учебные годы, в МБОУ города Ульяновска «Гимназия №34» осуществлялась комплексная работа по созданию системы тьюторского сопровождения проектной и учебно-исследовательской деятельности учащихся и ежегодная диагностика уровня осознанности выбора учащимися темы проекта (учебного исследования).

Обобщенные результаты диагностики представлены в таблице 3 и на рисунке 1 (см.: Табл. 3 и Рис. 1).

Табл. 3. – Обобщенные результаты анкетирования

Год	Кол-во участников	Средний балл	Осознанность (%)		
			высокий	средний	низкий
2018	54	16,2	33	48	19
2019	51	16,5	51	43	6
2020	38	16,7	38	57	5

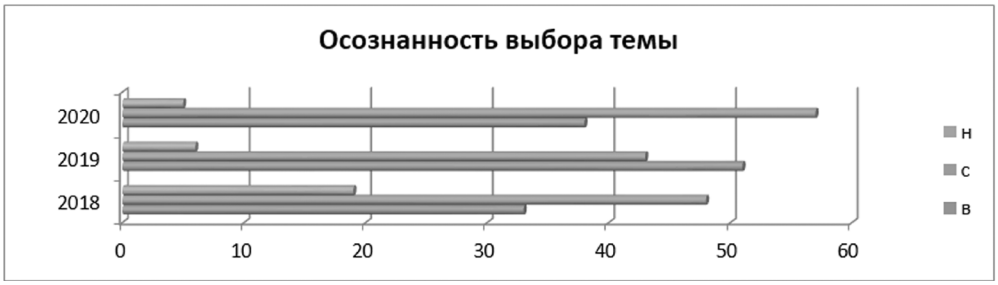

Рис.1. Диаграмма осознанности выбора темы

Таким образом, в период с 2018–2019 по 2020–2021 учебные годы отмечено снижение количества учащихся с низким уровнем осознанности выбора темы проекта (учебного исследования). Нестабильность увеличения количества учащихся с высоким и средним уровнем осознанности выбора тем объясняется сравнением разных параллелей учащихся, т.к. учебная мотивация, способности и возможности школьников разных параллелей могут существенно различаться. Если говорить об учащихся одной параллели (2018, 2020 гг.), то здесь наблюдается рост количества учащихся как со средним, так и с высоким уровнем осознанности выбора темы.

На уровне предпрофильного и профильного обучения (8–9 классы, 10–11 классы) появилась тенденция выбора учащимися тем, связанных с профилем обучения и направлением дальнейшего образования. Так, в 2019 году из 46 выпускников 11-х классов 29% выбрали тему своего проекта (учебного исследования), связанную с профилем дальнейшего обучения, в 2020 году такой выбор осуществили 48% учащихся.

Все вышеперечисленное свидетельствует о том, что учащиеся гимназии стали более осознанно выбирать темы для проектной (учебно-исследовательской) деятельности.

Отметим, что для комплексной диагностики успешности тьюторского сопровождения проектной и учебно-исследовательской деятельности учащихся, кроме рассмотренного выше критерия, в гимназии исследуются:

- удовлетворенность ходом и результатами проектной и учебно-исследовательской деятельности со стороны учащихся и педагогов;
- качество проектных и учебно-исследовательских работ учащихся.

По результатам диагностики формулируются выводы и рекомендации участникам образовательных отношений (педагогам, учащимся и родителям), вносятся коррективы в разработанную модель тьюторского сопровождения проектной и учебно-исследовательской деятельности учащихся.

Внедрение данной модели в практику способствовало активизации проектной и учебно-исследовательской деятельности в гимназии, позволило повысить результаты участия гимназистов в конкурсах проектов и исследований разного уровня, привело к развитию профессиональных, в том числе тьюторских, компетенций учителей. Важно, что в ходе исследования всеми субъектами образовательных отношений (учащимися, педагогами, родителями) была осознана важность и необходимость проектной и учебно-исследовательской деятельности для формирования готовности выпускников к решению не только настоящих, но и будущих, жизненных, задач и проблем.

Перспективы исследования, на наш взгляд, могут быть связаны с дальнейшей разработкой и апробацией средств диагностики успешности тьюторского сопровождения проектной и учебно-исследовательской деятельности учащихся, с изучением особенностей тьюторского сопровождения в условиях широкого использования цифровых ресурсов и технологий. Это будет способствовать уточнению модели тьюторского сопровождения проектной и учебно-исследовательской деятельности учащихся, которую мы рассматриваем как условие самореализации, личностного роста, социального и гражданского становления гимназистов.

Источники и литература:

1. Виды представления результатов учебно-исследовательской деятельности обучающихся и их оценка / Н. С. Стерхова // Школьная педагогика. 2015. № 2(02). С.43–48.
2. Гладкая Е. С. Технологии тьюторского сопровождения: учебн. пособие. Челябинск: Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман.-пед.ун-та, 2017. 93 с.
3. Горюнова Л. В. Особенности подготовки педагогов к выполнению тьюторской деятельности // Педагогическое образование университетского типа: культурные традиции, современное состояние, взгляд в будущее. Материалы международной научно-практической конференции, 14-15 ноября 2013 года. В 2 томах. Т.1. – Ростов-на-Дону: Издательство Южного федерального университета, 2013. - 415 с. – С. 59-65.
4. Горянина В. А., Мухина В. С. Развитие, воспитание и психологическое сопровождение личности в системе непрерывного образования: концепция и опыт работы ИРЛ РАО // Воспитание и развитие личности: материалы международной научно-практической конференции. / Под ред. В. А. Горяниной. М., 1997. С. 4–12.
5. Ковалева Т. М. Тьюторское сопровождение в старшей школе как возможность эффективной реализации предпрофильной подготовки и профильного обучения. [Электронный ресурс] // URL: http://www.thetutor.ru/biblioteka (дата обращения: 22.06.2021).
6. Лазарев В. С. Проектная деятельность в школе: учебн. пособие для учащихся 7–11. Сургут: РИО СурГПУ. 2014. 135 с.
7. Леонтович А. В., Саввичев А. С. Исследовательская и проектная работа школьников. 5–11 классы. / Под ред. А. В. Леонтовича. 2-е изд. М.: ВАКО, 2016. 160 с.
8. Романова И. В. Организационно-педагогические условия формирования тьюторской позиции педагога по отношению к обучающимся. Методист. 2015. №1. С. 9–12.
9. Шалаева Н. А. Технология тьюторского сопровождения как средство достижения учащимися новых образовательных результатов // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова, 2011. Том 17. С. 22–25.
10. Шрамко Н. В. Основы тьюторства; курс лекций [Электронный ресурс]: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Н.В. Шрамко; Урал. гос. пед. ун-т. – Электрон. Дан. Екатеринбург: [б. и.], 2018. 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
11. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. [Электронный ресурс] // URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_96801/ (дата обращения: 23.06.2021).
12. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. [Электронный ресурс] // URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_110255/ (дата обращения: 23.06.2021).
13. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования. [Электронный ресурс] // URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_131131/ (дата обращения: 23.06.2021).

Статья поступила в редакцию: 25.07.2021

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 37.378
ББК 74

DOI: 10.33065/2307-1052-2021-3-37-49-53

Виртуальные технологии как средство вовлечения студентов педагогического вуза в учебный процесс[1]

Шмакова Анна Павловна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры методик математического и информационно-технологического образования, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0003-2597-1949

Федоров Александр Иванович,
кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Семикашева Инна Алексеевна,
кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0002-3436-5820

Аннотация. В статье рассмотрены виртуальные технологии как способ повышения вовлеченности студентов педагогического вуза в учебный процесс. Педагогический эксперимент проводился на базе факультета педагогики и психологии Ульяновского государственного педагогического университета имени И. Н. Ульянова. Проведенное эмпирическое исследование показало эффективность применения виртуальных технологий в подготовке студентов. В статье описывается Виртуальный педагогический тренажер, его структура и применение в учебном процессе педагогического вуза с целью повышения вовлеченности студентов в учебный процесс.
Ключевые слова: виртуальный педагогический тренажер, VR-технологии, вовлеченность, подготовка студентов, педагогическое образование.

Virtual Technologies as a Means of Involving Students of a Pedagogical University in the Educational Process

Shmakova Anna P.,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Methods of Mathematical and Information Technology Education, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0000-0003-2597-1949

1. Настоящая работа выполнена в рамках исследования при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации по государственному заданию №073-03-2021-040/2 по теме «Разработка теоретико-методологического и научно-методического обеспечения процессов выявления и нивелирования профессионально-психологических дефицитов педагога с использованием VR-технологий».

Fedorov Aleksandr I.,
Candidate of Psychogical Sciences, Associate Professor, Department of Psychology, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia

Semikasheva Inna A.,
Candidate of Psychogical Sciences, Associate Professor, Department of Psychology, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0000-0002-3436-5820

Abstract. The article discusses virtual technologies as a way to increase the involvement of students of a pedagogical university in the educational process. The pedagogical experiment was carried out on the basis of the Faculty of Pedagogy and Psychology of the Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov. The conducted empirical research has shown the effectiveness of the used virtual technologies when preparing students. The article describes the Virtual Pedagogical Simulator, its structure and application in the educational process of a pedagogical university in order to increase the involvement of students in the educational process.
Keywords: virtual pedagogical simulator, VR technologies, involvement, student training, pedagogical education.

Значение педагогической практики в процессе подготовки студента в педагогическом вузе трудно переоценить: именно практикование педагогических навыков позволяет подготовить будущего учителя к профессиональной деятельности. В процессе обучения в вузе студенты старших курсов два раза проходят педагогическую практику в школе. Этого зачастую недостаточно для качественной подготовки студентов к работе в школе. Студенты младших курсов изучают предметы психолого-педагогической направленности больше в теоретическом аспекте, что снижает вовлеченность студентов педагогического вуза в учебный процесс.

Задача статьи – проследить повышается ли вовлеченность студентов в учебный процесс в результате использования виртуальных технологий в учебном процессе.

В психологии категория вовлеченности понимается как психическое состояние когнитивной деятельности. Психологическая вовлеченность – это состояние, при котором «индивид осознанно обращается со стимулами окружающей среды», «вовлечен в активное создание окружающей обстановки» [Сапогова 2001]. Вильям Кан определял вовлеченность как ситуацию, когда «люди включают или исключают свое личное «я» при выполнении трудовых ролей» [Кан 1990: 693; см. также: Чеглакова 201: 121]. Применительно к обучению в университете, вовлеченность студентов в учебный процесс показывает, каким образом и в какой степени затрачивается и развивается потенциал их человеческих ресурсов [Савинова 2015: 145]. В процессе оценки вовлеченности студентов педагогического вуза в учебный процесс, использовались данные о результатах учебной и научной деятельности.

Наш эксперимент заключался в использовании виртуальных технологий в учебном процессе студентов для повышения вовлеченности студентов в учебный процесс. Попадая в виртуальный школьный класс и решая различные педагогические задачи с виртуальными детьми, студент становится более вовлеченным в учебный процесс в целом.

Педагогический эксперимент проводился на базе Ульяновского государственного педагогического университета имени И. Н. Ульянова. Контрольная группа (КГ) и экспериментальная группы (ЭГ) были сформированы из студентов факультета педагогики и психологии. Каждая группа состояла из 25 человек. Со студентами экспериментальной группы велись занятия с применением виртуальных технологий и метода оценки, основанного на имитации педагогических ситуаций [Назаренко]. В процессе занятий студенты просматривали в виртуальных очках педагогические ситуации, снятые в режиме 360 градусов. В процессе анализа совместно с педагогом студенты определяли, как должен был поступить педагог в том или ином случае, какие возрастные психологические особенности школьников должны быть учтены, какие методические ошибки были допущены студентом при выполнении задания в виртуальном классе и т.д.

Для погружения студента в педагогическую ситуацию применялись иммерсивные технологии. Примерами технологий, позволяющих погрузиться в ту или иную обучающую ситуацию, могут служить тренажеры, степень иммерсивности, цели и задачи которых могут отличаться. Сегодня термин «иммерсивный» стал общеупотребительным. Им нередко заменяют термин «технологии расширенной реальности». Достоинство иммерсивных технологий заключается в том, что они создают эффект полного или частичного присутствия в альтернативном пространстве и, следовательно, изменяют пользовательский опыт. Причем достижение этого эффекта возможно в абсолютно разных сферах. Работа тренажеров может основываться на виртуальной реальности (VR) с применением 3D моделирования, дополненной реальности (AR), смешанной реальности (MR) [Азевич 2020: 227]. Анализируя классы существующих педагогических тренажеров, мы пришли к выводу, что принцип иммерсивности в них развит не достаточно, поскольку они не обеспечивают полного погружения в ситуацию. Поэтому для изучения вовлеченности студентов педагогического вуза в учебный процесс использовался виртуальный педагогический тренажер на основе панорамной съемки, иммерсивность можно оценить как высокую.

В процессе изучения вовлеченности студентов в учебный процесс применялся виртуальный педагогический тренажер, который разрабатывается в УлГПУ. С опорой на мнения экспертов из научно-исследовательских лабораторий и VR-компаний было принято решение создавать тренажер в рамках виртуальной реальности на основе видео-контента, состоящего из одной 360° или нескольких связанных фото и видео. Данный тренажер моделирует нестандартные педагогические ситуации и позволяет студентам младших курсах до практики «погрузится» в школьную обстановку. Виртуальный педагогический тренажер включает в себя программный комплекс (модуль набора сценариев, модуль движка) и аппаратный комплекс (виртуальные очки, наушники-гарнитура, манипулятор-контроллер, датчики определения состояния), что отражено в схеме 1 (см.).

В сценариях тренажера была заложена система выявления психолого-педагогических дефицитов на основе оценки и анализа поведенческого выбора учителя (будущего учителя). Сценарии в тренажере не линейные: дальнейший ход событий зависел от выбора пользователя. Урок в виртуальном классе заканчивается раньше, чем запланировано в случае неоднократных «ошибок». Виртуальный урок периодически «останавливается», и учитель выбирает, как бы он поступил в той или иной ситуации. Проигрывая разнообразные ситуации в виртуальном классе без вреда для здоровья и психики реальных детей, студент начинает проявлять интерес к профессии педагога.

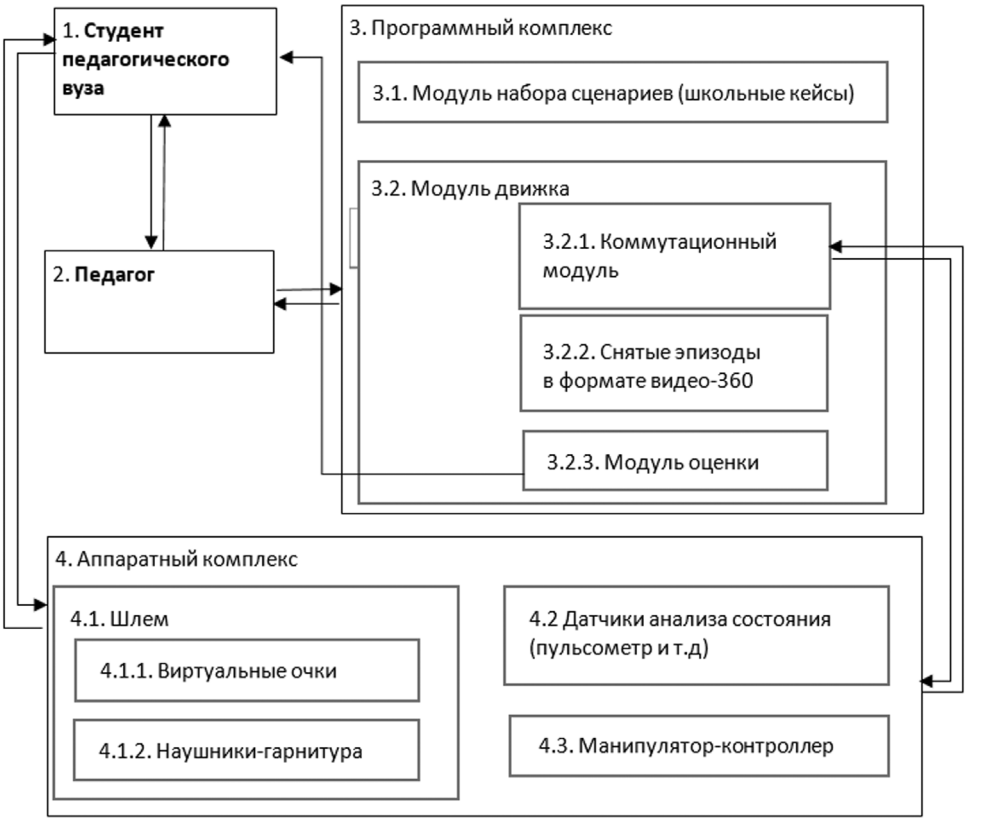

Схема 1. Схема виртуального педагогического тренажера.

Понимание того, как себя вести в тех или иных случаях, влечет за собой формирование у студента уверенности в своей профессиональной пригодности.

В процессе педагогического эксперимента для измерения вовлеченности студентов применялась оценка качества знаний [Бартасевич 2010: 38]; количество пропусков по неуважительной причине; количества студентов, выполняющих необязательные задания; количество студентов участвующих с выступлениями на различных мероприятиях. Педагогический эксперимент показал, что студенты экспериментальной группы более активно участвовали в семинарских занятиях (ЭГ – 45%, КГ – 38% показывали высокую активность отражающуюся в выполнении необязательных заданий и количеству задаваемых вопросов на занятии), меньше пропускали занятия без уважительной причины (ЭГ – 6%, КГ – 13% пропусков по неуважительной причине). Качество знаний на конец педагогического эксперимента у студентов ЭГ составляло 56%, у студентов КГ – 43%. Если сравнивать качество знаний у студентов ЭГ с результатами этой же группы прошлого года до начала эксперимента, то можно заметить, что качество знаний за этот период повысилось (за 2020 год – 42%, за 2021 – 56%). Стоит отметить, что студенты стали больше взаимодействовать между собой и с преподавателями по учебным вопросам. Особое внимание при оценке вовлеченности уделялся вопрос выполнения

необязательных заданий, которые не влияли на оценку на экзамене (процент выполнения необязательных заданий увеличился на 6%). Увеличилось количество студентов, участвующих с докладами на конференциях, повысилось количество научных статей в экспериментальной группе, несмотря на то, что это не влияло на оценки по дисциплинам. Все это свидетельствует о том, что у студентов повысилась мотивация, и появился познавательный интерес; студенты обучались не ради отметки.

В результате проведенного педагогического эксперимента можно сделать вывод, что виртуальные технологии повышают вовлеченность студентов педагогического вуза в учебный процесс. У будущих учителей, работающих с самого начала учебного процесса в вузе со школьными кейсами, повышается интерес к учебной деятельности, они становятся более вовлеченными в учебный процесс. Помимо этого, повышаются показатели качества знания.

Источники и литература:

1. Kahn W. A. Psychological Conditions of Personal Engagement and Disengagement at Work // Academy of Management Journal. 1990. V. 33. №4. P. 692–724.
2. Азевич А. И. Иммерсивные технологии обучения: пространство возможностей // Горизонты: горизонты и риски образования в условиях системных изменений и цифровизации: сб. науч. тр. XII науч.-практич. конф.. М.: Некоммерческое партнерство «Международная академия наук педагогического образования». 2020. С. 227–230.
3. Бартасевич И. Г. Измерение уровня знаний – основного показателя качества обучения // Вестник Астраханского государственного технического университета. Серия: Управление, вычислительная техника и информатика. 2010. №1. С. 37–41.
4. Назаренко И. А. Особенности использования баскет метода в обучении персонала в современных условиях // Производственный менеджмент. [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-ispolzovaniya-basket-metoda-v-obuchenii-personala-v-sovremennyh-usloviyah/viewer (дата обращения: 27.08.2021).
5. Савинова С. Ю. Вовлеченность студентов в образовательный процесс: оценка позитивных эффектов // Человек и образование. 2015. №4 (45). С 143–146.
6. Сапогова Е. Е. Психология развития человека: учебн. пособие. М.: Аспект-Пресс, 2001. 460 с.
7. Чеглакова Л. М., Кабалина В. И. Вовлеченность персонала: теоретические подходы, эмпирические результаты // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2016. №1 (41). С 121–128.

Статья поступила в редакцию: 11.09.2021

УДК 37.378
ББК 74

DOI: 10.33065/2307-1052-2021-3-37-54-58

Виртуальные технологии как средство повышения психолого-педагогической компетентности студентов педагогического вуза[1]

Солтис Виталий Владимирович,
старший научный сотрудник проектного офиса, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, Россия, Ульяновск, orcid.org/0000-0002-1135-7991

Петрищев Игорь Олегович,
кандидат технических наук, доцент кафедры информатики, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, Россия, Ульяновск, orcid.org/0000-0002-2247-2303

Петренко Елена Леонтьевна,
кандидат педагогических наук, заместитель директора по воспитательной работе, лицей Ульяновского государственного педагогического университета им. И. Н. Ульянова, Россия, Ульяновск,

Касаткина Наталия Михайловна,
кандидат биологических наук, руководитель проектного офиса, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, Россия, Ульяновск, orcid.org/0000-0002-0617-1332

Аннотация. В настоящей статье представлен краткий обзор применения технологий виртуальной реальности в образовании, рассмотрены виртуальные технологии как один из способов повышения психолого-педагогической компетентности студентов педагогического вуза в рамках профессиональной подготовки. В работе показаны промежуточные результаты педагогического эксперимента по использованию виртуального педагогического тренажера в образовательном процессе, проводимого на базе Ульяновского государственного педагогического университета имени И. Н. Ульянова. Установлен положительный эффект включения тренажёра в образовательную практику вуза.
Ключевые слова: виртуальные технологии, иммерсивный подход, тренажер, профессиональная подготовка, педагогическое образование.

1. Настоящая работа выполнена в рамках исследования при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации по государственному заданию №073-03-2021-040/2 по теме «Разработка теоретико-методологического и научно-методического обеспечения процессов выявления и нивелирования профессионально-психологических дефицитов педагога с использованием VR-технологий».

Virtual Technologies when Increasing Psychological and Pedagogical Competence of Students of Pedagogical Universities

Soltis Vitaly V.,
Senior Researcher, Project Office, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov, Russia, Ulyanovsk, orcid.org/0000-0002-1135-7991

Petrishchev Igor O.,
Candidate of Technical Sciences, Associate Professor of the Department of Computer Science, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov, Russia, Ulyanovsk, orcid.org/0000-0002-2247-2303

Petrenko Elena L.,
Candidate of Pedagogical Sciences, Deputy Director for Educational Work, Lyceum of Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Russia, Ulyanovsk,

Kasatkina Natalia M.,
Candidate of Biological Sciences, Head of the Project Office, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Russia, Ulyanovsk, orcid.org/0000-0002-0617-1332

Стремительное технологическое развитие не могло не отразиться на образовании как одной из важнейших сфер. И хотя технологии виртуальной реальности (VR) уже не являются чем-то новым, в образовании их стали применять относительно недавно [Уваров 2018; Дудырев, Максименкова 2020].

Причин активного внедрения VR в образовательную сферу несколько. Во-первых, это технологическая доступность и, как следствие, в некоторых случаях возможность сэкономить на техническом оснащении. Экономический аспект, на наш взгляд, стал того, что внедрение технологий виртуальной реальности в образовательной сфере наиболее массово началось в технических вузах или образовательных организациях, где необходимо применение дорогостоящего технологического оборудования и/или тренажеров. Доступность современных VR-устройств и специализированного программного обеспечения позволяют существенно экономить затраты на техническое оснащение учебных лабораторий (например, в сфере машиностроения, энергетики или нефтегазовой промышленности) или создавать различные симуляторы для профессиональной подготовки студентов (например, летчиков гражданской авиации).

Во-вторых, стремительный рост количества программного обеспечения под VR позволяет шире использовать технологии виртуальной реальности в образовании. Цифровизация, в свою очередь, повышает качество образования и способствует росту вовлеченности обучающихся в образовательный процесс [Thompson 2020; Sherman, Craig 2003]

Наиболее широкое применение технологии виртуальной реальности в образовании, в частности, иммерсия, получили при изучении иностранных языков. Наиболее популярными оказались две формы: иммерсионный метод обучения иностранным языкам и иммерсионное обучение (погружение в язык).

Первая форма наиболее часто применяется в странах с двумя и более официальными языками. Заключается данная образовательная технология в использовании второго изучаемого языка в рамках преподавания предметов общеобразовательного цикла и

развития у детей билингвизма [Вешнева, Сингатулин 2015; Вешнева, Сингатулин 2016].

Вторая форма – погружение в язык – направлена на создание виртуального пространства, погружаясь в которое ученик, по сути, находится в стране – родине носителей изучаемого иностранного языка. Такой подход способен заменять стажировки в зарубежных странах, поскольку позволяет погрузить человека в иноязычную среду.

Особого внимания заслуживает вопрос использования виртуальных технологий в профессиональной подготовке педагогических кадров. Несмотря на, казалось бы, очевидную эффективность применения VR при отработке умений и навыков, необходимых будущему педагогу, проблема применения виртуальных технологий при подготовке учителей не изучена в науке. В действительности имеет место лишь первое приближение к теме.

Одна из главных претензий к качеству обучения сегодня – это низкая скорость перевода знаний в навыки и умения, вызванная «презентационным» (не практикоориентированным) обучением, вследствие чего даже успешные студенты часто не могут применить полученные знания, столкнувшись с реальными проблемами, находящимися в сфере их профессиональной компетенции.

Повышение качества образования современной российской школы напрямую зависит от уровня профессиональной компетентности педагога [Вешнева, Сингатулин 2016, Уваров 2018]. В условиях модернизации образования и реализации новых федеральных государственных образовательных стандартов возникает проблема осмысления профессиональных затруднений, дефицитов как психолого-педагогического фактора становления и развития профессиональной компетентности педагога.

Потенциальное преимущество иммерсивных интерфейсов для практикоориентированного ситуативного обучения состоит в том, что моделирование реальных проблемных ситуаций помогает обучающимся быстро переходить от теоретических знаний к решению практических задач [Азевич 2020; Вешнева, Сингатулин 2015].

Одной из таких форм работы, направленной на решение практических задач в процессе подготовки студента в педагогическом вузе, является педагогическая практика, в процессе которой и происходит погружение будущего учителя в профессиональную деятельность. Однако педагогическая практика, как правило, не позволяет выявить профессиональные психолого-педагогические дефициты молодого педагога, поскольку является непродолжительной, и воспринимается субъектами образовательного процесса (учениками и педагогом-практикантом) как игровая форма, подразумевающая знакомство с классом. Тем не менее, в деятельности педагога всегда присутствует много неординарных ситуаций, требующих профессионального разрешения. Для актуализации проблемных вопросов в профессиональной деятельности и нивелирования профессиональных дефицитов в рамках проводимого научного исследования был создан прототип виртуального педагогического тренажера на основе панорамного видео 360°. В основу тренажера были заложены 2 сценария: конфликтная ситуация (конфликт между несколькими учениками на уроке) и чрезвычайная ситуация (пожарная тревога).

Педагогический эксперимент проводился на базе Ульяновского государственного педагогического университета имени И. Н. Ульянова. Участниками эксперимента стали 25 человек из числа обучающихся 3-курса факультета педагогики и психологии, разделенные для удобства работы на тренажере на 5 групп по 5 человек. На первом этапе каждый студент в процессе занятий на виртуальном педагогическом тренажере с помощью VR-очков просматривал загруженные сценарии. Сценарии тренажера созданы таким образом: они содержат набор решений для студентов, выбираемых ими

самостоятельно, а также разработанную систему выявления психолого-педагогических дефицитов на основе оценки и анализа поведенческого выбора пользователя тренажера (студента). Сценарии в тренажере нелинейные, и дальнейший ход событий зависит от сделанного выбора пользователя: виртуальный урок периодически останавливается и студент выбирает правильное на его взгляд решение в той или иной ситуации.

На втором этапе осуществлялась рефлексия. Прохождение виртуальных сценариев анализировалось совместно с педагогом-экспертом для выяснения допущенных ошибок. Каждый этап проводился последовательно друг за другом.

Промежуточные результаты эксперимента показали, что большинство студентов, принимавших участие в исследовании, не воспринимают возникшие в их виртуальной педагогической практике проблемы как специфические педагогические задачи, действуют спонтанно, чаще всего под воздействием эмоций, они пропускают этап анализа ситуации и действуют так, как им кажется правильным. Несмотря на высокую степень теоретической подготовки, прохождение сценариев на виртуальном педагогическом тренажёре позволило выявить, что студенты теряются при выборе решений в нестандартных ситуациях. Таким образом, можно отметить положительный эффект от проведения эксперимента, заключающийся в пересмотре подходов к педагогической практике студентов: необходимо увеличить количество часов, отведенных на самостоятельную практическую работу студентов в общеобразовательных организациях, что будет способствовать повышению качества профессиональной подготовки будущих педагогов.

Кроме этого, образовательный эксперимент с использованием VR-технологий позволил проиллюстрировать такие достоинства VR, как наглядность и безопасность.

Применение виртуального педагогического тренажера с предустановленными сценариями позволяет погрузить студентов в виртуальный класс с высокой детализацией объектов и процессов, что увеличивает вовлеченность студентов в образовательный процесс.

Прохождение сценариев в виртуальной реальности не сопряжено с какими-либо рисками; допущенные профессионально-педагогические ошибки ограничиваются только успешным прохождением занятия на виртуальном тренажере и обсуждаются с преподавателем-экспертом сразу по окончании.

Таким образом, технологии виртуальной реальности благодаря их уникальным технологическим характеристикам, а также способности дополнять, визуализировать образовательный процесс становятся мощным инструментом в образовании.

Применение в образовательном процессе виртуального педагогического тренажера с предустановленными сценариями, отражающими нестандартные ситуации, с которыми студент-практикант, как правило, не сталкивается во время прохождения педагогической практики в общеобразовательных организациях, позволяет выявлять психолого-педагогические дефициты у студентов, которые возможно в дальнейшем нивелировать.

Источники и литература:

1. Азевич А. И. Иммерсивные технологии обучения: пространство возможностей // Горизонты: горизонты и риски образования в условиях системных изменений и цифровизации: сб. науч. тр. XII науч.-практ. конф., 2020. С. 227–230.
2. Савинова С. Ю. Вовлеченность студентов в образовательный процесс: оценка позитивных эффектов // Человек и образование. 2015. №4 (45). С. 143–146.
3. Вешнева И. В., Сингатулин Р. А. Трансформация образования: тенденции, перспективы // Высшее образование в России. 2016. №2 (198). С. 142–147.

4. Вешнева И. В., Сингатулин Р. А. Виртуальные технологии – новые перспективы в системе обучения // Информационные технологии в образовании. Саратовский государственный университет: сб. статей. Саратова, 2015. С. 38–387.
5. Уваров А. Ю. Технологии виртуальной реальности в образовании // Наука и школа. 2018. № 4. С. 108–111.
6. Дудырев Ф. Ф., Максименкова О. В. Симуляторы и тренажеры в профессиональном образовании: педагогические и технологические аспекты. // Вопросы образования. 2020. №3. [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/simulyatory-i-trenazhery-v-professionalnom-obrazovanii-pedagogicheskie-i-tehnologicheskie-aspekty (дата обращения: 14.07.2021).
7. Kahn W. A. Psychological Conditions of Personal Engagement and Disengagement at Work // Academy of Management Journal. 1990. V. 33. №4. P. 692–724.
8. Sherman W., Craig A. Understanding Virtual Reality. San Francisco: Morgan Kaufmann, 2003. 623 p.
9. Thompson S. VR Applications: 21 Industries already using Virtual Reality. // Virtual Speech. 11.12.2020. [Электронный ресурс]. URL: https://virtualspeech.com/blog/vr-applications (дата обращения: 08.07.2021).

Статья поступила в редакцию: 28.07.2021

УДК 371.315
ББК 74.268.1

DOI: 10.33065/2307-1052-2021-3-37-59-63

Проектная работа с применением вики-технологии в условиях дистанционной формы обучения английскому языку

Кузнецова Дарья Валерьевна,
учитель английского языка, Гимназия №33, Россия, Ульяновск, Российская Федерация

Романовская Ольга Евгеньевна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Российская Федерация, orcid.org/0000-0003-4082-8753

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы методики организации проектной работы учащихся основной школы при овладении иностранным языком с применением вики-технологии – одного из видов сервисов Веб-2. Представлено описание проектного метода как актуального и результативного средства обучения иностранному языку в условиях дистанционного обучения. На основе анализа научной литературы и эмпирических методов исследования - наблюдения, анкетирования, опытно-экспериментального обучения – определен алгоритм действий учителя и учащихся при работе над проектом, выявлена специфика применения проектного метода на основе вики-технологии. Разработанная методическая модель организации проектной деятельности позволила раскрыть потенциальные преимущества вики-технологии как эффективного инструмента для решения проблемы мотивации учащихся к изучению иностранного языка, развитию их социальной, социокультурной и общеучебной компетенций, творческих способностей.
Ключевые слова: метод проектов, английский язык, вики-технология, дистанционное обучение, мотивация, методическая модель, опытно-экспериментальное обучение.

Project Work Applying Wiki Technologies when Learning English Distantly

Kuznetsova Daria V.,
English teacher, Gymnasium №33, Ulyanovsk, Russian Federation

Romanovskaia Olga E.,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of the English language, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russian Federation, orcid.org/0000-0003-4082-8753

Abstract. The article discusses the issues of the methodology for organizing project work of primary school students when mastering a foreign language using wiki technology - one of the types of Web-2 services. The article presents the description of the project

method as an actual and effective means of teaching a foreign language in the context of distance learning. Based on the analysis of scientific literature and empirical research methods (observation, questioning, experimental teaching) the algorithm of actions when working on the project was determined, the specificity of the application of the project method based on wiki technology was revealed. The developed methodological model for organizing project activities made it possible to reveal the potential advantages of wiki technology as an effective tool for solving the problem of motivating students to learn a foreign language, developing their social, socio-cultural and general educational competencies, and creative abilities.
Keywords: project work, English language, wiki technologies, distance learning, methodological model, English, motivation, experimental teaching.

Метод проектов широко используется в педагогике и дидактике главным образом потому, что позволяет актуализировать знания учеников из разных областей для решения одной задачи. Помимо этого, метод проектов, дает возможность применять эти знания на практике, а также способствует генерации новых идей при создании коллективного продукта. Проектная работа – эффективный способ обучения английскому языку. Сам язык, при этом, являясь одновременно инструментом познания и средством коммуникации между участниками проекта в процессе его реализации, способствует, таким образом, формированию социальных навыков общения [Коряковцева 2010; Полат 2007]. Метод проектов помогает школьникам научиться работать в коллективе и самостоятельно, принимать ответственность за выбор, грамотно разделять ответственность с членами коллектива, анализировать результаты личной и командной деятельности. Учащиеся, работающие над проектом, могут провести мозговой штурм, чтобы определить концепцию, обсудить свои идеи, поделиться результатами исследований и, таким образом, по-настоящему сотрудничать.

Полагаем, что еще одно достоинство метода проектов заключается и в том, что он помогает решить проблему мотивации, вдохновить учеников на изучение иностранного языка, раскрыть их потенциальные способности в изучении иностранных языков. Как показывает практика, недостаточная мотивация к изучению иностранного языка у школьников обусловлена разрывом между языком, преподаваемым в школе, и языком, который им нужен в реальной жизни. Ученики зачастую не проявляют особого интереса к урокам иностранного языка, потому что не имеют возможности использовать свои знания, а, следовательно, и проявить свой темперамент, воображение и свои способности, выразить свою точку зрения в общении [Коряковцева 2010]. Метод проектов позволяет увидеть, осознать, продемонстрировать другим и применить на практике результат совместной или индивидуальной деятельности. Кроме того, работа над проектами – это эффективный способ установления межпредметных связей, привлечения сведений и информации из области географии, страноведения, культурологии и других областей знаний.

Установлено, что мотивация учащихся к изучению иностранного языка значительно снижается при дистанционном обучении. Поэтому метод проектов особенно эффективен в период дистанционного обучения. Дистанционное обучение, как известно, представляет собой особую форму обучения, которая основана на применении как традиционных, так и новых информационных технологий, а также технических средств, используемых для доставки учебного материала ученику. При этом предусматривается как его самостоятельное изучение, так и диалоговый обмен между учителем и учеником [Ибрагимов

2005]. В настоящее время поколение учащихся воспитано с использованием цифровых инструментов. Опора на технологии – это данность, и в настоящее время общепризнанно, что новые технологии должны приниматься и использоваться в качестве неотъемлемой части классной деятельности, что способствует вовлечению учеников в процесс обучения [Кошеляева 2010].

В качестве современной информационной технологии можно использовать вики-технологию, которая позволяет группе школьников, находящихся на расстоянии друг от друга, работать над созданием единого проекта, вносить в общий проект дополнения и изменения [Ибрагимов 2005; Ильяхов 2013]. Такие инструменты, как вики-страницы и некоторые приложения для повышения производительности позволяют учителям наблюдать за прогрессом отдельных учеников или групп учеников в процессе [Glogoff 2005; Teehan 2010]. Кроме того, учитель также может добавлять различные дополнительные материалы или делать предложения своим ученикам по содержанию контента [Кошеляева 2010]. Креативный элемент – еще одна неотъемлемая часть такого проекта. Фактически, любой проект должен содержать как исследовательские, так и творческие элементы. Конечный продукт зависит от типа проекта. Это может быть альбом, карта, наглядное пособие, брошюра, плакат, информационный бюллетень, журнал, газета, фильм, сценарий, веб-сайт и т. д. [Сысоев 2013].

Наше эмпирическое исследование было сосредоточено на выявлении эффективности предварительно разработанной методики организации учебной деятельности учащихся при выполнении ряда проектов, посвященных празднованию Нового года в разных странах, народным традициям и обычаям. Участниками опытно-экспериментального обучения были учащиеся пятого и шестого классов гимназии № 33 г. Ульяновска. Всего в эмпирическом исследовании приняли участи 30 человек.

Опытно-экспериментальное обучение проходило в соответствии со следующим алгоритмом:

1. Подготовка. На этом этапе учащимися обсуждалась тематика проекта, выбиралась тема. Учащиеся ставили перед собой задачи и вопросы, которые хотели бы исследовать. Далее учащиеся сами делились на группы, занимались обсуждением в группах. При необходимости, учащиеся получали дополнительную информацию от учителя. На данном этапе главной задачей учителя было заинтересовать детей содержательной частью проекта и решить, новогодние традиции какой страны они будут представлять. В итоге были выбраны следующие страны: Италия, Япония, Португалия, Франция, Австрия, Австралия и Южная Корея.

2. Организация и планирование. Учащиеся в группах составляли общий план и поэтапную программу, с указанием промежуточных результатов на каждом этапе, распределяли роли между собой. Далее, учащиеся общались между собой в свободное время в Google Classroom. Учитель на данном этапе консультировал и оказывал помощь в поиске информации. Все свои наброски (тексты, картинки, ссылки, видео) учащиеся прикрепляли в онлайн документы в Google Classroom. Учащиеся искали всю информацию в сети Интернет, предварительно ознакомившись с правилами информационной безопасностью в сети.

3. Выполнение проекта. Учащиеся подбирали информацию, составляли наброски, рабочие варианта текста и презентации, обсуждали данные в Google Classroom, в комментариях, оценивали их, обменивались источниками информации. Учитель сотрудничал с учениками, наблюдал, в правильном ли направлении идет поиск информации, корректировал тексты и помогал с исправлением ошибок в них.

4. Составление рабочего варианта проекта. Учащиеся обсуждали в комментариях и в онлайн документах результаты сбора данных и подготовки материалов проекта. Определяли структуру и содержание проекта, общий дизайн презентации, решали, кто за какой раздел будет отчитываться на итоговом выступлении. Учитель участвовал в обсуждениях, оценивал промежуточные результаты, помогал, консультировал.

5. Составление окончательного варианта проекта. Учащиеся корректировали, редактировали, оформляли текст и презентацию, готовились к выступлению. Учитель помогал в корректировке и редактировании текстов, консультировал окончательный вариант проекта, помогал в подготовке к выступлению. Важно отметить, что все консультации проходили в режиме онлайн, что достаточно удобно и для учащихся и для учителя. В онлайн документах учитель оставлял заметки и поправки, и в свое свободное время учащиеся знакомились с замечаниями и заметками.

6. Презентация проекта. Учащиеся осуществляли свое выступление «вживую», перед аудиторией (приглашенные учителя, одноклассники), каждая группа учащихся представляла свою страну. На выступление одной группы выделялось 10-12 минут. Начинали свое выступление учащиеся с рекламного плаката, который они рисовали самостоятельно. Тексты выступлений про страны учащиеся учили наизусть и рассказывали их, фоном была красочная презентация с яркими фотографиями.

7. Оценка проекта и его презентация. После своих выступлений учащимся и учителям, которые присутствовали на защите проектов, выдавались оценочные листы, где они могли оценить как коллективную презентацию-выступление о праздновании Нового года в выбранной ими стране, так и свое собственное, написать комментарии и замечания. Далее оценочные листы обрабатывались и выставлялись оценки. При оценке данного проекта особое внимание уделялось раскрытию темы и полноте собранного материала; яркости, красочности и грамотности в выполнении презентации; качеству подготовки к устному выступлению.

После защиты проекта ученикам было предложено заполнить анкету. Им предстояло оценить свою работу, свой интерес и желание продолжить работу.

Данные, полученные после изучения анкеты, показали, что 75% учеников пятого класса и 63% учеников шестого класса проявляют большой интерес к выполнению проектов; 91% учащихся пятого класса и 64% учащихся шестого класса были готовы продолжить работу.

Анализ результатов проектной работы школьников позволяет заключить, что проектная работа имеет множество преимуществ для изучающих английский язык. Проектная работа повышает мотивацию к изучению предмета, улучшает их владение английским языком, побуждает использовать сведения из различных областей знаний, развивает критическое и творческое мышление, исследовательские навыки, способствует социальному взаимодействию в группе.

Источники и литература:

1. Ибрагимов И. М. Информационные технологии и средства дистанционного обучения: учебн. пособие для студентов высших учебных заведений. / Под ред. А. Н. Ковшова М.: Издательский центр «Академия», 2005. 336 с.
2. Ильяхов М. О. Методические основы организации интерактивного обучения в сотрудничестве на базе технологии вики: дис. … канд. пед. наук. М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2013. 217 с.
3. Кошеляева Е. Д. Методика развития социокультурных умений студентов посредством социального сервиса «Вики» (английский язык, языковой вуз): дис. … канд. пед. наук. М.: МПГУ, 2010. 209 с.
4. Коряковцева Н. Ф. Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии: учебн. пособие для студ. лингв. фак. высш. учебн. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2010. 188 с.

5. Полат Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учебн. пособие / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 364 с.
6. Сысоев П. В. Вики-технология в обучении иностранному языку // Язык и культура. 2013. №3 (23). С. 140–152.
7. Glogoff S. Instructional Blogging: Promoting Interactivity, Student Centered Learning, and Peer Input // Innovate. 2005. [Электронный ресурс]. URL: http://www.elearn.arizona.edu/stuartg/resume/article.pdf (дата обращения: 10.08.2021).
8. Teehan K. Wikis: The Educator's Power Tool. Linworth, 2010. 103 p.

Статья поступила в редакцию: 15.08.2021

МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

УДК 81
ББК 81

DOI: 10.33065/2307-1052-2021-3-37-64-69

Этимологические характеристики заимствований в гастрономическом дискурсе

Морозкина Татьяна Владимировна,
кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германских языков, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0002-9653-209X

Голубева Дина Андреевна,
студент факультета иностранных языков, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия

Русинякова Ярмила,
доктор филологических наук, кафедра английского языка Факультета прикладных языков, Экономический Университет в Братиславе, Словакия, orcid.org/0000-0001-5177-1436

Аннотация: В данной статье рассматриваются особенности заимствований и их причины в гастрономическом дискусе. Гастрономическая тематика отражает широкий спектр особенностей языка и культуры в целом, поэтому представляет интерес при изучении особенностей межкультурной коммуникации. В настоящее время, благодаря процессам глобализации и интернетизации, продвижение продуктов потребительского рынка разных стран стало доступным людям совершенно разных слоев населения. Поэтому глубокое изучение данной темы является актуальной задачей. В процессе анализа на определение этносемантической составляющей корпус лексических единиц гастрономического дискурса был распределен на группы по следующим параметрам: по территориальному и культурно-маркированному. В свою очередь, группа заимствований в гастрономическом дискурсе, образованная по культурно-маркированному принципу, имеет кратное деление: по форме изделия, по способу приготовления, по стране происхождения, по номинации собственных имен.
Ключевые слова: гастрономический дискурс, заимствования, номинации пищевого кода, характеристики и особенности заимствований.

Ethymological Characteristics of Borrowings in the Gastronomic Discourse

Morozkina Tatiana V.,
Candidate of Philological Sciences, Assosiate Professor, Department of Romanic and Germanic Languages, Ulyanovsk State Pedagogical University, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0000-0002-9653-209X

Golubeva Dina A.,
Student, Faculty of Foreign Languages, Ulyanovsk State Pedagogical University, Ulyanovsk, Russia

Rusiňáková J.,
PhD. (Phil. doctor), Associate Professor, English Department, Faculty of Applied Languages, University of Economics, Bratislava, Slovakia, orcid.org/0000-0001-5177-1436

Abstract: This article deals with the features of borrowings and their causes in the gastronomic discourse. Gastronomic topics reflect a wide range of features of the language and culture in general, so it is interesting when studying the features of intercultural communication as well. Currently, thanks to the processes of globalization and internetization, the promotion of consumer products in different countries has become available to people from completely different segments of the population. Therefore, this topic is up-to-date in the study of intercultural communication. By means of the analysis aimed at the determination the ethnosemantic components, the corpus of lexical units in gastronomic discourse was divided into groups according to the following parameters: territorial; culturally-labeled (according to the shape of a product), culturally-labeled (according to the method of preparation), culturally-labeled (according to the country of origin), culturally-labeled (according to the nomination of proper names).
Keywords: gastronomic discourse, borrowings, food code nominations, characteristics and features of borrowings.

На сегодняшний день заимствования в гастрономическом дискурсе являются одним из наиболее распространенных видов в социокультурной коммуникации, так как культура питания является важнейшим и неотъемлемым компонентом повседневной жизни человека. По сути, гастрономическая тематика отражает этнические, культурные и социально-религиозные особенности народов. Различия в гастрономических формах порождает множество проблем с переводом и пониманием, формирует различные концепты в языковом сознании с учетом национально-культурной специфики.

Гастрономический дискурс по своей форме и структуре вмещает в себя большой набор экстралингвистических свойств: отражает культурные, языковые, этнические и идеологические фрагменты картины мира. Язык хранит культуру народа, хранит и передает ее последующим поколениям. Язык способен отражать и, главное, сохранять реальный и культурный мир своего речевого коллектива [Тер-Минасова 2008:101]. У каждого народа своя история, своя культурная и языковая картина мира. При этом культурная картина мира всегда богаче, чем языковая, но именно в языке культурная картина мира реализуется, хранится и передается из поколения в поколение [Садохин_2016: 101].

Процесс глобализации, интернетизации, общедоступности информации, продвижение продуктов потребительского рынка – все это в совокупности определяет особенности

межкультурной коммуникации в современном обществе. Именно поэтому иноязычные выражения в гастрономическом дискурсе привычны для современного человека.

Используя в ежедневном обиходе названия таких интеркультурных лакомств, как люля-кебаб, пахлава, суши, бургеры и др., мы нередко определяем страну происхождения кушанья, но не задумываемся о значении названия, истории номинации. Согласно концепции соотношения языка и культуры С. Г. Тер-Минасовой, гастрономические номинации можно рассматривать как вербальное выражение, речевой проводник культурных традиций и особенностей этноса.

Однако в интерпретации иноязычных номинаций следует учитывать еще один важный аспект, определяемый О. А. Корниловым как «взаимопроницаемость языков и культур». Этот аспект проявляется в названиях, имеющих эквиваленты в других языках: чеш. / слов. «кнедлик» – австр. «knödl». Таким образом, единый понятийный базис позволяет установить когнитивное равновесие при определении значения и соответствия в вышеуказанном примере. Следует отметить и такие языковые вариации в проанализированном корпусе, которые являются гастрономическими атрибутами, но отличаются в силу своей национально-культурной специфики: русск. «кулич» – укр. «паска», нем. «osternkuchen». Согласно концепции языковой картины мира О. А. Корнилова, подобные примеры свидетельствуют о так называемом «лице» национального менталитета и могут быть обусловлены специфическими нюансами мироосмысления, мирочувствования и мирооценки определенного этноса, находящимися за пределами единого понятийного базиса, и образует ту часть национальной языковой картины мира, которая несет в себе национальную специфику [Корнилов 2019: 141].

Целью данной работы является толкование семантики лексических единиц на материале гастрономических номинаций, представляющих широкий лингвокультурный диапазон (австрийский, итальянский, русский, словацкий, татарский, чешский, французский, японский). С помощью методов эмпирического наблюдения, компарации и этимологического исследования изучаемых номинаций в области гастрономии авторы ставят своей целью подтвердить гипотезу о том, что культурная картина этноса передается также посредством языковых единиц в области гастрономии.

Устоявшиеся наименования наиболее характерны для культуры гастрономических реалий, представляют собой цельнооформленные единицы, в то время как в других языках они либо отсутствуют, либо заимствованы из данного языка, либо являются раздельнооформленными единицами [Маслова 2016: 87].

Гастрономическая тематика с учетом межкультурного подхода к изучению иностранного языка приобретает большую актуальность в силу привлечения заимствований и стилистических оттенков номинаций в лексическом блоке. Лингвистический аспект проблематики гастрософии, связанный с изучением языка как носителя информации о традициях и истории питания имеет важное значение и требует систематического изучения [Павловская 2015: 34].

Номинация пищевого кода – традиционные и новые – важный элемент идентификации как целой нации, так и представителей ее различных социальных слоев, основа для интерпретации широкого круга социально-культурных, экономических и других реалий.

Исследуемый вид номинации составляет характерный для каждой нации запас языковых средств, в котором находит свое отражение дух народа, национально-культурный колорит, закодированный в номинации, территориальные особенности, а в ряде случаев – номинации собственных имен. При определении семантики гастрономических номинаций в различных типах лингвокультур важно отметить тот факт, что в основу значений положены свойственные тому или иному этносу концепты. Этим обусловлена этимологическая особенность этих

языковых единиц. В большинстве случаев названия в межкультурной гастрономии имеют географические, исторические особенности, содержат компонент имени собственного (например, торт «Киевский», торт «Пани Валевска», торт «Прага», торт «Карпаты»).

Кроме того, ментальные и семантические единицы в разных лингвокультурах могут не совпадать по объему, что свидетельствует о различии языковых сознаний разных этносов [Кулинич, Кострова 2017: 42]. Данная мысль находит подтверждение не только в различных языковых вариациях (рус. «трубочка» – кондитерское изделие из слоеного теста и слов. «трдельник»), но и в отсутствии речевого эквивалента в лингвокультуре. Так, общеизвестные и часто употребляемые названия блюда, как суши, спагетти, чак-чак и др. представляют собой лакуну в гастрономическом языковом массиве.

В ходе анализа корпуса лексических единиц гастрономического дискурса было установлено, что этимологические характеристики заимствований в гастрономическом дискурсе могут распределяться по следующим параметрам:

- территориальному;
- культурно-маркированному (по форме изделия);
- культурно-маркированному (по способу приготовления);
-культурно-маркированному (по стране происхождения);
-культурно-маркированному (по номинации собственных имен).

Приведем примеры разных типов заимствований в гастрономическом дискурсе (см. *Табл. 1, 2, 3 ,4, 5*).

Табл. 1 – Территориальный параметр

The European	«Европеец» – коктейль состоящий из 1/3 русской водки и французского вина
Kazak Uhah	Казацкая уха
Котлета по-киевски	Разновидность котлеты
Торт «Прага»	Шоколадный бисквитный торт, рецепт которого был создан в цехе московского ресторана «Прага»
Вино «Бордо»	Вино, произведенное в регионе Бордо на юге-западе Франции
Братиславские рожки (**Bratislavsk**é **rožky)**	Легендарные братиславские рожки – рогалики с начинкой из мака или грецкого ореха. Рогалики пекли в Прессбурге (нынешняя Братислава) еще в средние века, и назывались они по-немецки – байгле. Рожки с маком имеют форму подковы, рожки с грецким орехом более вытянутые в длину
Skalický trdelník	Трубочка из дрожжевого теста, посыпанная сахаром, корицей и орехами. Это лакомство происходит из городка Скалица в западной части Словакии и популярно и в соседних странах, особенно активно его расхватывают в холодное время года: трдельники принято есть с пылу с жару

Табл. 2 – Культурно-маркированный (по форме изделия)

Чак-чак	Ча́ка – «древесная губка»
Кош теле	Традиционная татарская выпечка, «птичий язычок»
Бешбармак	Тур. bäšparmak «(кушанье) пятью пальцами
Шаурма	Ближневосточное блюдо из мяса и овощей, завернутых в лаваш
Онигири	Блюдо японской кухни, рисовые колобки

Табл. 3 – Культурно-маркированный параметр (по способу приготовления)

Салями	От “*sale*” (соль) с добавлением окончания “ame”, в итал. яз. для обозначения соленого мяса
Плов	Тур. *Pilav* – «рис с бараниной»
Slivovica, borovička, hruškovica, medovina	Очень крепкие словацкие алкогольные напитки, принадлежащие к широко известным словацким атрибутам гастрономии изготовленным из слив (сливовица), хвоя сосны (borovička), груш (hruškovica), меда (medovina)

Табл. 4 – Культурно-маркированный параметр (по стране происхождения)

Omlette	Фр., где *omelette* восходит к *lamette* – «тонкая пластинка»
Biskuit	Фр. *Biscuit*, от лат. *Bis* – дважды, и *coctus* – вареный
Bruschetta	Итал. *Bruschetta* или реже *bruschetto* от *bruscare*- запекать на углях
Pizza	Итал. *Pizza* «лоскут, часть, кусок»
Risotto	Итал. *risotto*, означает «маленький рис»
Espresso	Ит. *esprimere* – «выдавливать», выдавленный

Табл. 5 – Культурно-маркированный параметр (по номинации собственных имен)

Торт «Пани Валевска»	Польский торт, названный в честь возлюбленной Наполеона I
Шарлотка	Французский десерт, названный именем британской королевы Шарлотты
Устрицы Рокфеллера	Блюдо из устриц, названное в честь самого богатого в то время американца
Беф-**Строганов**	Блюдо названо в честь графа Строганова
Десерт «Павлова»	Десерт в честь знаменитой русской балерины Анны Павловой
Карпаччо	Блюдо названо по имени итальянского живописца эпохи Ренессанса – Витторе Карпаччо
Sacher торт	«За́хер» (нем. *Sachertorte*) – шоколадный торт, изобретение австрийского кондитера Франца Захера. Торт является типичным десертом венской кухни и вместе с тем одним из самых популярных тортов в мире
Добош торт	«До́бош» (**венг.** *dobostorta*) — традиционный **венгерский торт**, состоящий из шести слоев **бисквита** с **шоколадным кремом** и **карамельной глазурью**. Торт назван по имени своего автора, венгерского кондитера **Йожефа Добоша**. В 1885 году для Венгерской национальной выставки он придумал свой шедевр – торт, который не портится как минимум 10 дней. При современном ему уровне развития холодильной техники это было очень важно

Исследуемый вид номинации составляет характерный для каждой нации запас языковых средств, в котором находит свое отражение дух народа, национально-культурный колорит, закодированный в номинации, территориальные особенности, в ряде случаев – номинации собственных имен. Из нескольких выше приведенных примеров понятно, что эти гастрономические продукты настолько типичны для определенной страны или региона,

для определенной культуры, что найти эквивалент в других языках невозможно и таким образом эти названия не переводятся на другие языки. Их в других культурах нет, значит, нет в языках их номинаций. Ментальным ядром гастрономической языковой и культурной картины мира является индивид, а именно – языковое сознание. С одной стороны, индивид является источником гастрономического дискурса, с другой, находит языковые средства, чтобы номинировать блюда национальной кухни. Говоря о заимствованиях гастрономического дискурса, можно заметить, что заимствования национальных блюд определяют национальную особенность любой страны, придают блюдам свою оригинальность, национально-культурную специфику, закодированную в названии.

Согласно мнению Г. Ю. Богданович, в данном случае важно соотнесение языковой единицы с когнитивной структурой, проектирование значения слова на национальное самосознание. Язык, по мнению исследователя, связывает опыт поколений, социологизирует и культурологизирует реальность, общество и отдельного человека [Богданович 2017: 79].

Выше приведенные примеры подтверждают мысль о том, что определяющим в процессе освоения иной лингвокультуры и адекватного толкования культурных феноменов, а также значения номинаций является понимание. Понимание достигается посредством рефлексии в формате взаимосвязи индивида с объективным миром (окружающей действительностью), с социальным миром [Rusiňáková, Morozkina, Knjazeva 2020: 66]. В данном случае это мир гастрономии.

Важно отметить, что в названии гастрономических блюд используются метафорические переносы, раскрывающие семантику наименования («чак-чак» (татар.) – «древесная губка», «кош теле» (татар.) – «птичий язычок», «омлет» (фр.) – «тонкие пластины». Метафорические и метонимические употребления, образные сравнения с этими именами формируют на основании культурного опыта категории, структурирующие мышление в виде концептов и оценочных стереотипов, причем наличие связи между признаками имени и его носителем определяет способность прецедентных имен формировать стереотипные представления о месте объекта в ценностной картине мира [Дулеба, Дулебова, 2021: 411].

Таким образом, культурная картина мира в аспекте гастрономического дискурса выражается в языке, закрепляющем концептуальную основу и отображающем культурно-национальную ментальность.

Источники и литература:

1. Богданович Г. Ю. Русский язык в аспекте проблем лингвокультурологии: монография. М.: ФЛИНТА: Наука, 2017. 308 с.
2. Дулеба М., Дулебова И. Реинтерпретация прецедентных имен немецкой литературы в российском медиадискурсе // Функциональная грамматика: теория и практика. Чебоксары, 2021. С. 406–413.
3. Иванова Н. К. О вкусной и здоровой пище: некоторые особенности англоязычной номинации // Теория и практика иностранного языка в высшей школе. Вып. 15. Иваново: ИвГУ, 2019. С. 38–47.
4. Корнилов О. А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов: учебн. пособие. М.: КДУ, 2019. 348 с.
5. Кулинич М. А., Кострова О. А. Теория и практика межкультурной коммуникации: учебное пособие. М.: ФЛИНТА: Наука, 2017. 248 с.
6. Маслова В. А. Коды лингвокультуры: учебн. пособие. М.: ФЛИНТА: Наука, 2016. 180 с.
7. Павловская А. В. Нужна ли нам наука о еде? // Еда и культура: сб. ст. М.: Центр по изучению взаимодействия культур. 2015. С. 233–243.
8. Rusiňáková J., Morozkina T. V., Knjazeva A. A. Способы проявления атрибутов в междкультурной коммуникации // Manifestation of Attributes in Intercultural Communication. In Lingua et vita: vedecký časopis pre výskum jazykov a interkultúrnej komunikácie. Bratislava: Vydavateľstvo EKONÓM, 2020. Roč. 9. Č.2. S. 60–68.
9. Садохин А. П. Введение в теорию межкультурной коммуникации: учебн. пособие. М.: КНОРУС, 2016. 254 с.
10. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: МГУ, 2008. 352 с.

Статья поступила в редакцию: 10.08.2021

УДК 372.881.161.1
ББК 74.261.3

DOI: 10.33065/2307-1052-2021-3-37-70-75

Культурологическая составляющая при обучении школьников заимствованной лексике: достижение личностных результатов

Глебова Зоя Владимировна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики гуманитарного и поликультурного образования, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0002-7432-6455

Аннотация. В статье представлено описание урока русского языка в 10 классе, посвященного достижению личностных результатов обучающихся при культурноориентированной работе с заимствованной лексикой. Описана культурологическая модель урока, построенного с опорой на текстоцентрический подход и разработанного в соответствии с требованиями, предъявляемыми к современному уроку русского языка. Урок посвящен анализу текста Ф. И. Буслаева о заимствованных и исконно-русских словах, исследованию некоторых иноязычных слов с использованием различных словарей, а также описанию особенностей формирования у школьников ценностного отношения к русскому языку посредством изучения заимствованной лексики.
Ключевые слова: методика преподавания русского языка в школе, достижение личностных результатов, текстоцентрический подход, заимствованные слова, культуроориентированное обучение.

Cultural Component in Teaching Borrowed Vocabulary: Achieving Personal Results

Glebova Zoya V.,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Methods of Humanitarian and Multicultural Education, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, orcid.org/0000-0002-7432-6455

Abstract. The article describes a Russian language lesson in the 10th grade. The lesson is dedicated to achieving personal results of students within culturally oriented work with borrowed vocabulary. The article describes a cultural model of the lesson based on a text centered approach and developed in accordance with the requirements for a modern Russian language lesson. The lesson is devoted to the analysis of F.I.Buslaev's text about borrowed and native Russian words, the study of some foreign words using various dictionaries, as well as a description of the peculiarities of the formation of value attitudes towards the Russian language among schoolchildren throughout the study of borrowed vocabulary.
Keywords: methods of teaching Russian at school, achieving personal results, text centered approach, borrowed words, culture oriented learning.

Введение. Образовательный стандарт уже долгое время ориентирует на соблюдение требований к личностным результатам обучающихся, включающим сформированность у них системы ценностно-смысловых установок, которые способствуют осознанию школьниками русского языка как одной из основных национально-культурных ценностей русского народа, формируют потребность сохранить чистоту русского языка как явления национальной культуры [ФГОС ОО 2010: 4].

В связи с этим сегодня более эффективным считается изучение заимствованной лексики в школе в русле антропоцентрической образовательной парадигмы, позволяющей посмотреть на содержание учебного курса и основные лингвистические явления с точки зрения формирующейся личности учащегося [Дейкина: 1990: 23].

При этом основной целью работы с заимствованными словами должно стать не только и не столько понимание отдельных иноязычных слов, как это традиционно было принято в методике, но и понимание текстов, в которых они использованы [Литневская, Багрянцева 2006: 14].

Гипотеза. Уроки, основанные на глубоких лингвистических текстах и их анализе, позволяют школьникам осознать русский язык как одну из основных национально-культурных ценностей русского народа, что способствует в первую очередь достижению ими личностных результатов.

Цель статьи – проиллюстрировать вышесказанное на примере урока-исследования по теме «Язык есть выражение истории народа», который был проведен в 10 классе университетских классов при Ульяновском государственном педагогическом университете им. И. Н. Ульянова [Глебова 2014: 88-91].

Основными целями урока было закрепление знаний учащихся основ лексикологии (в частности таких тем, как заимствованные слова, исконно русские слова и т.д.); продолжение формирования культуры общения со словарем; способствование осознанию учащимися языка как национально-культурного феномена.

Учащиеся работали со следующим текстом Ф. И. Буслаева, в котором лингвист размышляет об отношении народа к своему языку, о заимствованных и исконно-русских словах:

(1) Язык есть выражение не только мыслительности народной, но и всего быта, нравов и поверий страны и истории народа. (2) Единство языка с индивидуальностью человека составляет народность. (3) Искренние, глубочайшие ощущения внутреннего бытия своего человек может выразить только на родном языке. (4) Внутренняя нераздельность языка и характера народа особенно явствует из отношения языка и народной образованности, которая есть не что иное, как непрестанное развитие духовной жизни, а вместе с тем и языка. (5) Если образованность вышла не из внутренней потребности народа, а привита извне, то и в язык вместе с понятиями входит множество слов чуждых, невразумительных для народа, отягощающих речь, как лишний нарост. (6) Простой народ никогда не понимает этих иностранных или же на иностранный образец сработанных слов и употребляет их некстати и невпопад. (7) Сличите новые технические термины с простонародными названиями ремесленными или земледельческими; в первых натяжка, условное знание, неясность, вялость; в последних легкость, простота, глубина и жизнь. (8) Все, что развивается в языке органически, из самого себя, есть выражение народного ума и быта и потому удобопонятно само по себе; занесенное же и насильственно изобретенное умствующим рассудком содержит в себе, подобно монете, только условное значение. (9) Слова заимствованные, как и поддельные цветы, не коренятся в языке, ибо народ не знает ни роду их, ни племени, не сочувствует корню, от которого они происходят; стоят они как сироты, не будучи окружены производными от себя или сродными по корню…

(10) Только гении и великие писатели дают иностранным словам право гражданства смелым нововведением. (11) Дело науки определить значение варваризмов в историческом развитии языка [Буслаев 1992: 340–341].

Ход урока-исследования. Занятие состояло из трех этапов: мотивационно-мобилизующего, исследовательского и рефлексивного.

На мотивационно-мобилизующем этапе школьникам было предложено подумать над формулировкой темы урока и попытаться объяснить свой выбор («История народа тесно связана с языком; в языке выражается история народа» и т.д.).

После знакомства с текстом ребята при помощи толковых словарей выясняли значения неясных, трудных для понимания слов. Ученики, например, назвали такие слова, как «поверий», «народность», «явствует», «непрестанное», «невразумительных», «сличите», «удобопонятно», «сродными» и др.

Затем учителем была организована беседа по тексту с определением уровня его восприятия («Текст понравился, помогает лишний раз задуматься о судьбе русского языка»; «Текст показался мне непонятным, несовременным»; «Мне текст не понравился, потому что я не согласен с позицией автора», и т.д.), темы («Текст об отношении народа к своему языку»), проблемы, поставленной автором («Ф. И. Буслаев поднимает проблему внедрения в самобытный, органичный русский язык "занесенных насильственно" заимствованных слов»), стиля и типа речи. Ученики искали в тексте ответы на вопросы о том, как Буслаев определяет язык (предложение 1), как между собой связаны понятия «язык» и «народность» (предложение 2), можно ли с этим согласиться («Да, ведь язык – это одно из выражений национальной самобытности народа»), какую роль Буслаев отводит родному языку (предложение 3), какое определение он дает народной образованности (предложение 4), как Буслаев объясняет появление в языке заимствованных слов и как он их называет (предложение 5), почему простой народ, по мнению ученого, неправильно – «некстати и невпопад» – употребляет в речи заимствованные слова (предложение 6), какова позиция автора в отношении заимствованных слов и в каких предложениях она выражена (в предложениях 8, 9, 10, 11).

Далее ребятам необходимо было согласиться с автором текста или поспорить, аргументировав свою позицию. Школьники зачитывали утверждения ученого, с которыми пытались поспорить: «Я согласен с мнением ученого, потому что он призывает с осторожностью относиться к заимствованным словам»; «Мне близки мысли Буслаева, я тоже считаю, что злоупотреблять заимствованиями нельзя, это проявление неуважения по отношению к нашему родному языку»; «Мне понравился текст, я тоже задумываюсь о том, как много сейчас ненужных заимствованных слов, оказывается, проблема заимствования существовала всегда»; «Мне текст не понравился, я не согласен с мнением ученого и считаю, что заимствованные слова – это двигатель прогресса» и др.

На исследовательском этапе урока школьники, разбившись на группы, при помощи толковых, этимологических словарей, словарей иностранных слов проводили лингвистическое исследование заимствований, о которых ученый говорит в 7 предложении, и тем самым доказывали мысль Ф. И. Буслаева, выраженную в данном предложении, или спорили с ней.

Ученики выбрали для исследования иноязычия аграрный, агрегат, буржуа. Результаты своей работы ребята отразили в картах-исследованиях:

Карта исследования заимствования _____

1. Язык-источник: _____
2. Лексическое значение: _____
3. Этимологическая справка: _____
4. Исконно русский вариант: _____
5. Словари: _____
6. Вывод: _____

На контрольном этапе урока представители каждой группы выступили с информацией о выбранных для исследования заимствованиях.

Приведем пример карты исследования словоформы «аграрный»:

Карта исследования заимствования *аграрный*

1. **Язык-источник:** *лат., нем.*
2. **Лексическое значение**:

   1. Относящийся к землевладению, к землепользованию; земельный. *А-ая реформа. А. вопрос.* 2. Характеризующийся преобладанием сельскохозяйственного производства над промышленностью. *А-ая страна.*
3. **Этимологическая справка:**

время появления слова «аграрный» в русском языке – примерно вторая половина XIX века. Слово заимствовано из немецкого, в который оно, в свою очередь, пришло из французского. Первоисточником является латинское agrarius – «земледельческий» от ager – «поле, пашня, земля».

4. **Исконно русский вариант:** земельный, земледельческий.
5. **Словари:** Этимологический словарь русского языка [Семенов 2006]; Иллюстрированный толковый словарь иностранных слов [Крысин 2011].
6. **Вывод:** вполне можно было бы обойтись русскими вариантами данного слова - земельный, земледельческий. Они ближе духу русского народа, понятны русскому человеку, не нуждаются в переводе. Мы должны любить и беречь прежде всего свой родной язык и пользоваться, по возможности, его ресурсами и богатствами, а не торопиться перенимать слова из других языков.

Результаты исследования заимствованного слова «агрегат», осуществленного школьниками, были оформлены следующим образом:

Карта исследования заимствования *агрегат*

1. **Язык-источник:** *нем.; фр.*
2. **Лексическое значение:**

   1. Механическое соединение нескольких частей в одно целое. 2. Полностью взаимозаменяемый узел машины, предназначенный для определенной функции. 3. Соединение нескольких машин для работы в комплексе. 4. Совокупность зерен минералов, образующих горную породу.
3. **Этимологическая справка:**

В русский язык слово «агрегат» пришло в начале XVIII века, в современном значении – «совокупность разнотипных машин или устройств, составляющих единое целое и выполняющих одну работу» - оно получило распространение сравнительно недавно – в конце XIX века. До этого времени слово встречалось в различных трудах и словарях с разными толкованиями: «беспорядочный сбор научных сведений», «смешение однородных и неоднородных веществ» и т.д. По мнению исследователей, слово «агрегат» является заимствованием из немецкого или французского и восходит к позднелатинскому aggregatum от aggrego – «присоединяю, присовокупляю, собираю в целое». Производное: агрегатный.

4. **Исконно русский вариант:** соединение.
5. **Словари:** Этимологический словарь русского языка [Семенов 2006]; Большой словарь иностранных слов [Большой словарь иностранных слов 2006].

Вывод: Нам кажется, что слово «агрегат» нельзя заменить исконно русским словом «соединение», потому что агрегат – это не просто соединение. Лексическое значение этого слова шире. И мы не считаем, что в данном слове чувствуются «натяжка, условное знание, неясность, вялость». Наоборот, нам кажется, что «агрегат» – это очень точный, емкий и нужный в русском языке термин. И вообще мы уверены в том, что нам нужны заимствованные слова, ведь они модные, современные. Меняется жизнь – должны меняться и слова. Надо идти в ногу со временем.

Карта исследования заимствования «буржуа» оказалась следующей:

Карта исследования заимствования *буржуа*

1. **Язык-источник**: *французский*
2. **Лексическое значение:**

собственник орудий и средств производства (заводов, фабрик, земли, транспорта и т.п.), существующий за счет организации труда наемных работников.

3. **Этимологическая справка:**

слово буржуа, как и буржуй, появилось в русском языке в сер. XIX в. Первоисточник – французское слово ***bourgeois***, имеющее более раннее значение «горожанин», «мещанин», образовано от ***bourg*** – город». Восходит к германскому В***ourg***, которое также означает «прибежище», «оплот», «укрепленный замок» и входит в названия многих русских городов, основанных как укрепленные крепости: Екатеринбург, Оренбург, Санкт-Петербург и др.

4. **Исконно русский вариант:** собственник орудий и средств производства.
5. **Словари:** Современный этимологический словарь русского языка. История заимствованных слов [Евсеев 2009].
6. **Вывод:** иноязычное слово «буржуа» чуждо русскому языку, как раз о таких заимствованиях Буслаев писал: в них чувствуются «натяжка, условное знание, неясность, вялость» в отличие от хорошо знакомого русского аналога «собственник», в котором ощущаются «легкость, простота, глубина и жизнь».

На рефлексивном этапе занятия учащиеся совместно с учителем подвели итоги и пришли к некоторым выводам: С позиции людей, живущих в 21 веке, наверное, не стоит проявлять категоричность в отношении заимствованных слов; не нужно забывать, что язык, по мнению другого лингвиста Л. П. Крысина, представляет собой «саморазвивающийся механизм, действие которого регулируется определенными закономерностями… Языковая стихия берет из окружающего мира все, что ей потребно, и выбрасывает на берег лишнее» [Крысин 2002: 6]. И тем не менее стоит прислушаться к мудрым и глубоким словам Ф. И. Буслаева, который лишний раз заставляет задуматься о судьбе языка, о том, что именно язык объединяет народ, формирует нацию, цементирует государство, о том, что развитие языка невозможно без участия народа, о том, что «язык есть выражение… истории народа».

В качестве домашнего задания учащимся было предложено при помощи различных словарей провести исследование заимствованных слов, используя алгоритм, разработанный совместно с учителем на уроке. При этом можно было воспользоваться словарями профессионализмов или другими источниками.

Выводы. В заключение хотелось бы еще раз отметить: привлечение к урокам русского языка исторического материала; глубоких авторских текстов, обладающих культурными смыслами, формирующих ценностные ориентиры; научно-популярной литературы, рассказывающей об особенностях происхождения, значения отдельных заимствований; информации об учёных-лингвистах, в разное время выражавших беспокойство о судьбе русского языка, высказывавших своё отношение к иноязычным словам; культурооориентированных заданий, в том числе со словарями разных типов, делает их современными, актуальными, соответствующими основному стратегическому направлению, зафиксированному в ФГОС, – формированию российской идентичности учащихся [ФГОС ОО 2010: 2].

По нашему глубокому убеждению, изучение иноязычной лексики в школе с опорой на культурооориентированный подход способствует развитию интеллектуального, духовно-нравственного потенциала учеников, формированию у них всех видов базовых

компетенций, достижению школьниками всех видов учебных результатов: предметных, метапредметных и, что самое ценное, личностных.

Источники и литература:

1. Федеральный государственный стандарт государственного общего образования. Основное общее образование. Проект. М., 2010.
2. Дейкина А. Д. Обучение и воспитание на уроках русского языка. М.: Просвещение, 1990. 176 с.
3. Литневская Е. И., Багрянцева В. А. Методика преподавания русского языка в средней школе: учебн. пособие для студентов высших учебных заведений. / Под ред. Е. И. Литневской. М.: Академический проект, 2006. 590 с.
4. Глебова З. В. Изучение заимствованных слов в школе с опорой на культурные традиции: практико-ориентированная монография. Ульяновск: УИПКПРО, 2014. 100 с.
5. Буслаев Ф. И. О преподавании отечественного языка // Преподавание отечественного языка: учебн. пособие для студентов педагогических институтов по специальности «Русский язык и литература». М.: Просвещение, 1992. 512 с.
6. Семенов А. В. Этимологический словарь русского языка: Русский язык от А до Я. М.: Юнвес, 2006. 704 с.
7. Крысин Л. П. Иллюстрированный толковый словарь иностранных слов. М.: Эксмо, 2011. 864 с.
8. Большой словарь иностранных слов. / Сост. А. Ю. Москвин. М.: ЗАО Центрополиграф, 2006. 816 с.
9. Евсеев М. Ю. Современный этимологический словарь русского языка. История заимствованных слов. М.: АСТ, 2009. 381 с.
10. Крысин Л. П. О лексике русского языка наших дней // РЯШД. 2002. №1. С. 6.

Статья поступила в редакцию: 23.07.2021

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СПОРТИВНОГО МАСТЕРСТВА

УДК 796.33
ББК 75.578

DOI: 10.33065/2307-1052-2021-3-37-76-82

Удовлетворенность педагогической деятельностью тренера по футболу в Сирийской Арабской Республике и индивидуальный стиль его педагогической деятельности (к постановке проблемы)

Аль Ших Мхд. Висам,
аспирант, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0002-8650-5098

Липатова Антонина Петровна,
кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, литературы и журналистики, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0002-9041-1342

Аннотация. В статье осуществлен анализ положения дел в Сирийской Арабской Республике (далее – САР) в футболе. Несмотря на то, что футбол является одним из самых популярных видов спорта в стране, говорить о заметных спортивных достижениях не приходится. Разумеется, на достижение высоких спортивных результатов должен быть направлен целый комплекс мер. Объект нашего рассмотрения – эффективность управления тренировочным процессом. Отметим, что в САР система подготовки квалифицированных тренерских кадров по футболу не до конца сформирована. Многие тренера работают без сертификата и опираются исключительно на свой спортивный опыт. В статье осуществлена попытка наметить наиболее явные проблемы в сирийском футболе. Цель статьи – рассмотреть корреляцию удовлетворенности тренера по футболу в САР своей педагогической деятельностью и индивидуального стиля педагогической деятельности.
Ключевые слова: Сирийская Арабская Республика, футбол, тренер по футболу, удовлетворенность педагогической деятельностью, индивидуального стиля педагогической деятельности.

Satisfaction with Pedagogical Activities of a Football Coach in the Syrian Arab Republic and the Individual Style of Pedagogical Activities

Al Shih Mkhd. Visam,
Postgraduate student, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0000-0002-8650-5098

Lipatova Antonina P.,
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Department of the Russian Language, Literature and Journalism, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0000-0002-9041-1342

Abstract. The article analyzes the state of affairs in the Syrian Arab Republic in football. Despite the fact that football is one of the most popular sports in the country, there is no reason to talk about notable sports achievements. Of course, a whole range of measures should be aimed at achieving high sports results. The object of our consideration is the effectiveness of the management of the training process. It should be noted that in the Syrian Arab Republic, the system of training qualified football coaches is not fully formed. Many coaches work without a certificate and rely solely on their sports experience. The article attempts to outline the most obvious problems in Syrian football. The purpose of the article is to examine the correlation between the satisfaction of a football coach in the Syrian Arab Republic with the pedagogical activity and the individual style of pedagogical activity.
Keywords: Syrian Arab Republic, football, football coach, satisfaction with teaching activities, individual style of teaching.

Введение. Футбол в САР – один из самых популярных видов спорта. Несмотря на это, говорить о заметных спортивных достижениях в этом виде спорта не приходится. На достижение высоких спортивных результатов должен быть направлен целый комплекс мер. Развитие футбола в Сирийской Арабской Республике (далее – САР) и улучшение качества игры футболистов в настоящее время специалисты связывают, прежде всего, с совершенствованием процесса подготовки юных футболистов, которое напрямую, на наш взгляд, связано с повышением эффективности управления тренировочным процессом и подготовкой достаточного количества квалифицированных тренеров.

Цель статьи – рассмотреть корреляцию удовлетворенности тренера по футболу в САР своей педагогической деятельностью и индивидуального стиля педагогической деятельности. На достижение поставленной цели направленны следующие задачи: анализ литературных источников, посвященных исследуемой проблеме; описание реального положения дел в футболе в САР; исследование индивидуальных стилей педагогической деятельности тренеров по футболу в САР; исследование удовлетворенности тренера по футболу в САР своей педагогической деятельностью.

В работе использованы **методы** теоретического и эмпирического уровней: анализ литературных источников, обобщение, сравнительный анализ; наблюдение, анкетирование.

Методиками исследования послужили следующие:

- опросник «Индивидуальный стиль педагогической деятельности тренера», в основу которого положен подход, разработанный А. М. Марковой, А. Я. Никоновой [см.: Якимов 2004: 128–130].
- анкета «Удовлетворенность тренера своей педагогической деятельностью», разработанная Е. П. Ильиным [Ильин 2000].

В эмпирическом исследовании приняли участие десять тренеров по футболу, которые занимаются с детьми и подростками в САР. Необходимо отметить, что два испытуемых имеют сертификаты тренера по футболу и работают в Сирийской арабской федерации футбола. Эти два тренера являются главными тренерами в САР. Остальные восемь

тренеров не имеют сертификатов, но имеют в прошлом спортивный опыт. Это не мешает им работать в частных футбольных академиях в качестве наставников подрастающего поколения футболистов.

Футбол в САР: современное положение дел[1]. Проблема подготовки квалифицированных футболистов в Сирийской Арабской Республике, на наш взгляд, стоит достаточно остро. Достижение высоких спортивных результатов невозможно без четкого и объективного понимания всего процесса подготовки как стройной системы. Рассмотрим, какая на сегодняшний день существует система подготовки спортсменов в САР.

Высшим спортивным государственным органом в САР, решающим вопросы физического воспитания, спорта и физической культуры всех возрастных групп, является Всеобщая спортивная федерация (г. Дамаск), основанная в 1971 г. Сегодня президентом Всеобщей спортивной федерации является Фирас Муалла.

Помимо этого, существуют федерация футбола, федерация баскетбола, федерация тенниса, федерация плавания, шахматная федерация, федерация гимнастики, федерация стрельбы, федерация борьбы, федерация гандбола, федерация тяжелой атлетики, федерация дзюдо, федерация тхэквондо, федерация бильярда, федерация бадминтона, федерация волейбола, федерация легкой атлетики, федерация велосипедного спорта, арабская федерация конного спорта, федерация триатлона, федерация бокса, федерация бодибилдинга, федерация каратэ, Федерация кикбоксинга, федерация фехтования, федерация стрельбы из лука, федерация специальных видов спорта, федерация спортивной медицины, федерация настольного тенниса.

Сирийская арабская федерация футбола была основана в Дамаске в 1936 г. В 1937 г. Сирийская арабская федерация футбола вошла в Международную федерацию футбола (FIFA). Данный руководящий орган САР регламентирует деятельность сирийских национальных футбольных команд и местных клубов, участвующих в сирийской лиге первого, второго и третьего дивизиона.

В рамках сирийской лиги, история которой началась в 1966 г., проводятся следующие соревнования: Кубок Сирийской футбольной лиги, Кубок Республики по футболу, Чемпионат первого дивизиона, Чемпионат второго дивизиона, Чемпионат третьего дивизиона, Чемпионат юношеской лиги, Чемпионат юниоров, Детский Чемпионат.

Всего в САР (в сезоне 2020–2021) действует 14 футбольных клубов. Наиболее сильной на сегодняшний день является команда «Аль-Джайш» (17 побед в сирийской лиге); за ней следуют «Аль-Карама» (8 побед) и «Аль-Иттихад» (6 побед).

Итак, футбол на сегодняшний день в САР является популярным видом спорта. Несмотря на это, проблема подготовки квалифицированных кадров стоит достаточно остро.

Сирийский футбол: подготовка кадров. Подготовку кадров для спорта в САР осуществляет два университета: Университет Хамы (основан в 2014 г.) и Тишринский университет (г. Латакия, основан в 1971 г.).

В структуре Университета Хамы существует Факультет физической культуры, состоящий из кафедры научных исследований деятельности спортсмена, кафедры спортивной физиологии, кафедра спортивного менеджмента и планирования, кафедры спортивной подготовки, кафедры учебных программ и принципов преподавания физической культуры.

1. При подготовке этого и следующего параграфа использовалась информация со следующих сайтов:
Сайт Всеобщей спортивной федерации Сирийской Арабской Республики // https://www.gsf-sport.com/ (дата обращения: 02.02.2021); сайт Факультета физической культуры и спорта Университета Хамы // https://hama-univ.edu.sy/newsites/sport (дата обращения: 02.02.2021); сайт Тишринского университета // http://www.tishreen.edu.sy/ (дата обращения: 02.02.2021).

Отметим, что в настоящее время деление на кафедры носит условный характер, поскольку специалистов, осуществляющих образовательный процесс, не достаточно.

Факультет физической культуры (основан в 1995 г.) есть и в Тишринском университете.

В Тишринском университете, в отличие от университета Хамы, есть магистратура и аспирантура на кафедре учебных программ и основ обучения физической культуре и на кафедре спортивного менеджмента и планирования.

Факультет физической культуры в Тишринском университете состоит из кафедры научных исследований деятельности спортсмена, кафедры спортивной физиологии, кафедры спортивного менеджмента и планирования, кафедры спортивной подготовки, кафедры учебных программ и принципов преподавания физической культуры.

В Сирийской Арабской Республике до военных действий было много детских футбольных академий при клубах Сирийской арабской федерации футбола. Но эти академии в 10-е гг. XXI века перестали работать. В настоящее время детские футбольные академии вернулись в состав клубов. Помимо этого, известные сирийские футболисты открыли частные академии. Основная проблема этих академий заключается в том, что в них мало футбольного инвентаря, отсутствуют рабочие учебные программы тренировок по футболу. Стоит отметить и отсутствие турниров между академиями, спровоцированное трудностями передвижения по стране.

Многие тренеры академий не имеют сертификатов тренера по футболу и полагаются исключительно на свой практический опыт футболиста. Тренеры используют разные критерии для отбора наиболее способных детей. В большинстве случаев эти критерии односторонние или субъективные. Часто выбор бывает совершенно спонтанным.

Итак, подготовка квалифицированных тренеров по футболу осуществляется в САР на сегодняшний день очень слабо и нуждается в кардинальном переосмыслении.

Организация исследования и обсуждение результатов. Обобщение передового практического опыта, а также анализ литературы показал, что формирование технического мастерства футболистов относится к числу приоритетных вопросов, требующих эффективного решения. Один из факторов, способствующих формированию технического мастерства спортсмена, – квалификация тренера [Полишкис 2015; Голомазов 2016; Годик 2006; Монаков 2019 и мн. др.].

То, от чего зависит успешность тренера, по-разному понимается в науке. По мнению некоторых ученых, успешность напрямую связана с мотиваций [Мельник 2014: 7; Якимова 2004], с теми или иными психолого-педагогическими особенностями личности тренера [Уляева, Стрельникова 2017; Кугнер, Мельникова 2017], с теми или иными особенностями функционального имиджа тренера [Малиновский, Петровская 2018] и др.

Предмет нашего исследования – корреляция удовлетворенности тренера по футболу в САР своей педагогической деятельностью и его индивидуального стиля педагогической деятельности.

Эмпирическое исследование проходило в два этапа.

На первом этапе была осуществлена диагностика при помощи опросника «Индивидуальный стиль педагогической деятельности тренера», в основу которого положен подход, разработанный А. М. Марковой, А. Я. Никоновой [см.: Якимов 2004: 128–130].

Для диагностики особенностей деятельности и личности тренера на втором этапе использована анкета «Удовлетворенность тренера своей педагогической деятельностью», разработанная Е. П. Ильиным [Ильин 2000].

Опрашивались и анкетировались одни и те же испытуемые. Напомним, что в исследовании приняли участие 10 тренеров по футболу в САР: два сертифицированные, 8 – без сертификатов.

На первом этапе необходимо было определить индивидуальный стиль педагогической деятельности испытуемых.

Испытуемым был предложен опросник «Индивидуальный стиль педагогической деятельности тренера», касающийся самых разных аспектов индивидуального стиля тренера.

Данный опросник состоит из 33 вопросов. На каждый вопрос необходимо ответить «да» или «нет». За каждое совпадение с ключом начисляется 1 балл (за ответ «да»). Для определения доминирующего стиля авторы методики рекомендуют использовать выраженность того или иного стиля в процентах.

Согласно данной методике у тренера может доминировать один из четырех индивидуальных стилей: эмоционально-импровизационный (далее – ЭИС), эмоционально-методический (далее – ЭМС), рассуждающе-импровизационный (далее – РИС), рассуждающе-методический (далее – РМС).

Анализ анкет испытуемых показал следующие результаты (см. *Табл.*)

Табл. – Распределение доминирующих стилей в педагогической деятельности испытуемых

	Тренер 1	Тренер 2	Тренер 3	Тренер 4	Тренер 5	Тренер 6	Тренер 7	Тренер 8	Тренер 9	Тренер 10
ЭИС (в %)	60	73	60	73	60	60	60	60	60	60
ЭМС (в %)	64	**76**	60	**80**	60	60	60	60	64	60
РИС (в %)	**76,4**	70,5	**70,5**	76,4	**76,4**	**76,4**	**70,5**	**76,4**	**82,3**	**76,4**
РМС (в %)	62,6	62,5	56,2	68,7	60,5	62,5	56,2	62,5	75,0	68,7

Стоит отметить, что все четыре стиля представлены или используются в педагогической деятельности тренерами, но доминирующими оказались два стиля. Опрос показал, что у восьми футбольных тренеров доминирует рассуждающе-импровизационный индивидуальный стиль педагогической деятельности, два тренера продемонстрировали свою приверженность эмоционально-методическому индивидуальному педагогическому стилю.

Корреляции между доминирующим стилем педагогической деятельности (РИС или ЭМС) и наличием/отсутствием сертификата у тренера (переформулируем: тренером-теоретиком и тренером-практиком) не обнаружено.

Показательно, что достоинством обоих стилей (РИС и ЭМС) является высокий уровень знаний, высокая методичность, требовательность, умение интересно преподать материал, умение активизировать спортсменов, возбудив у них интерес к особенностям вида спорта, умелое использование и варьирование форм и методов обучения. Для тренера с РИС и с ЭМС характерны ориентация на процесс и результаты обучения, а также адекватное планирование учебно-воспитательного процесса. Это важное замечание, на наш взгляд, поскольку 8 испытуемых из 10 не имеют специального образования и в своей педагогической деятельности ориентировались больше на свой спортивный опыт, полученный в прошлом в качестве спортсмена-футболиста.

На втором этапе тем же испытуемым предложена анкета «Удовлетворенность тренера своей педагогической деятельностью», состоящая из шести вопросов.

На первый вопрос анкеты «Удовлетворены ли Вы своей профессией?» все тренеры ответили положительно. Восемь тренеров подчеркнули, что это их не единственное место

работы. Показательно, что именно эти испытуемые не имеют сертификата. Некоторые из тех, кто подчеркнули этот факт, в личной беседе сказали, что причина этого – низкий уровень оплаты труда тренера.

Второй вопрос звучал следующим образом – «Удовлетворены ли Вы отношением к учебно-тренировочному процессу». Тренеры ответили, что довольны отношениями спортсменов, их родителей и преподавательского состава к учебно-тренировочному процессу. Восемь тренеров выразили свое недовольство отношениями администрации к учебно-тренировочному процессу. Только два тренера оказались довольны отношениями администрации к учебно-тренировочному процессу. Это неудивительно. Оба этих тренера работают в Сирийской арабской федерации футбола, то есть являются представителями администрации.

При ответе на вопрос, «что Вас не удовлетворяет в работе?», два тренера выбрали следующие варианты: «однообразие» и «слабая финансовая» база. Четыре испытуемых подчеркнули, что их не удовлетворяет в работе однообразие, неспособность проявить творческие способности, плохая материальная база. Остальные четыре тренера выбрали следующие варианты: «однообразие»; «неспособность проявить творческие способности»; «бесполезность их работы»; «слабая материальная база» и «разобщенность интересов с коллегами по работе».

Анализ третьего вопроса анкеты позволил наметить проблемы, волнующие тренеров по футболу в САР в первую очередь.

Четвертый вопрос «Какая сторона профессиональной подготовки Вас больше всего удовлетворяет?» предполагал шесть вариантов ответа: а) методическая; б) теоретическая; в) практическая (техника владения упражнениями); г) физические кондиции; д) умение общаться; е) организационная). Два тренера выбрали все варианты. Остальные восемь тренеров (именно они работают в частных академиях и не имеют сертификата) выбрали все варианты, кроме организационной стороны подготовки.

Варианты ответов на пятый вопрос «Удовлетворены ли Вы результатами своей работы?» следующие: а) физическим развитием спортсменов; б) сформированными навыками; в) снижением травматизма; г) спортивными достижениями. Все 10 испытуемых выбрали все варианты, кроме спортивных достижений.

На шестой вопрос «Чем удовлетворяет Вас данное место работы?» предлагалось три варианта ответа: а) заработной платой; б) близостью от места проживания; в) психологическим климатом в педагогическом коллективе. Два тренера в качестве явных достоинств работы выбрали заработную плату и близость к месту проживания. Остальные восемь испытуемых остановились на одном варианте – «близость к месту проживания».

Итак, анкета «Удовлетворенность тренера своей педагогической деятельностью» позволила выявить наиболее явные проблемы и наметить точки роста сирийского футбола.

Выводы. В Сирийской арабской федерации футбола существуют противоречия между отсутствием профессиональной подготовки тренеров, их желанием повышать свою квалификацию и низкой мотивацией администрации развивать спортивные достижения юных спортсменов.

Среди явных проблем сирийского футбола, выявленных в ходе исследования, хочется отметить следующин: большие организационные проблемы в тренировочном процессе по футболу; отсутствие высоких спортивных достижений в футболе; низкий уровень оплаты труда тренеров по футболу в САР.

Корреляции между удовлетворенностью педагогической деятельностью тренера по футболу в САР и доминирующим индивидуальным стилем педагогической

деятельности не обнаружено. Но отмечено, что проблемы, которые выделяют в своей области, сертифицированные тренеры и тренеры, не имеющие сертификата, различны. Сертифицированные тренеры, в отличие от своих коллег без сертификата, как правило, демонстрируют высокий уровень удовлетворенностью своей педагогической деятельностью.

Несмотря на различный уровень образования у испытуемых, для них одинаково важными оказались ориентация на процесс и результаты обучения, а также адекватное планирование учебно-воспитательного процесса.

В качестве перспектив дальнейшего исследования мы видим, подтверждение выводов на большем числе испытуемых, а также выявление новых факторов, от которых зависит успешность тренера по футболу.

Источники и литература:

1. Годик М. А. Физическая подготовка футболистов. М: Олимпия пресс, 2006. 272 с.
2. Голомазов С. В. Футбол: тренировка точности юных спортсменов. М.: Спорт-АкадемПресс, 2016. 203 с.
3. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2000. 512 с.
4. Кунгер О. А., Мельникова О. Н. Психологические особенности спортивных тренеров с разным уровнем успешности // Психологическое знание в контексте современности: теория и практика. Сборник статей по материалам VII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Гомель: ООО ИПФ «СТРИНГ», 2017. С. 164–169.
5. Малиновский А., Петровская Т. В. Личностные детерминанты формирования функционального имиджа тренера по футболу при работе с командами разного уровня // Наука в олимпийском спорте. 2018. № 1. С. 66–72.
6. Мельник Е. В., Силич Е. В., Кухтова Н. В. Психология тренера: теория и практика. Методические рекомендации. Витебск: ВГУ имени П. М. Машерова, 2014. 58 с.
7. Монаков Г. В. Подготовка футболистов. Теория и практика. М.: Советский спорт, 2019. 288 с.
8. Полишкис М. С. Интегральная подготовка футболистов. М.: Советский спорт, 2015. 75 с.
9. Уляева Л. Г., Стрельникова И. В. Взаимосвязь психолого-педагогических особенностей личности тренера с его самореализацией в профессиональной деятельности // Мир науки. 2017. №1. Том 5. [Электронный ресурс] URL: http://mir-nauki.com 62psmn117 (дата обращения: 15.06.2021).
10. Якимов А. Н. Психология спорта. Курс лекций. Одесса: Негоциант, 2004. 212 с.

Статья поступила в редакцию: 02.07.2021

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 372.851
ББК 74.48

DOI: 10.33065/2307-1052-2021-3-37-83-91

О направлениях научно-исследовательской деятельности аспирантов по теме «Информационная дискретная фильтрация»

Цыганов Андрей Владимирович,
кандидат физико-математических наук, профессор кафедры высшей математики, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0002-4173-5199

Цыганова Юлия Владимировна,
доктор физико-математических наук, профессор кафедры информационных технологий факультета математики, информационных и авиационных технологий, Ульяновский государственный университет, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0001-8812-6035

Аннотация. В статье рассматриваются возможные направления научно-исследовательской деятельности аспирантов в области информационной дискретной фильтрации: приводятся формулировки и вывод алгоритмов калмановской фильтрации в информационной форме, дается обзор их потенциальных приложений, формулируются задания для самостоятельного решения. Материал статьи может быть использован аспирантами первого года обучения соответствующих направлений при определении тематики диссертационного исследования.
Ключевые слова: аспирантура, научно-исследовательская деятельность, физико-математическое образование, линейные динамические системы, оптимальная дискретная фильтрация, информационные алгоритмы.

Directions of Research Activities of Postgraduate Students on the Topic «Information Discrete Filtering»

Tsyganov Andrey V.,
Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Professor, Department of Higher Mathematics, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia orcid.org/0000-0002-4173-5199

Tsyganova Iulia V.,
Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Professor, Department of Information Technologies, School of Mathematics, Information and Aviation Technologies, Ulyanovsk State University, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0000-0001-8812-6035

Abstract. The article discusses the possible directions of research activities of postgraduate students in the field of discrete information filtering. The article provides the formulations and derivation of Kalman filtering algorithms in information form, an overview of their potential applications, and tasks for an independent solution. The material of the article can be used by first-year-postgraduate students in the relevant areas when determining the topics of thesis research.
Keywords: graduate school, research activity, physics and mathematics education, linear dynamical systems, optimal discrete filtering, information algorithms.

Целью статьи является знакомство молодых исследователей с информационными алгоритмами оптимальной дискретной фильтрации и возможными направлениями научных исследований по данной теме. Материал статьи будет полезен, например, аспирантам первого года обучения направления «Математика и механика» Ульяновского государственного педагогического университета и «Компьютерные и информационные науки» Ульяновского государственного университета.

Рассмотрим дискретную линейную динамическую систему

$$\begin{cases} x_k = F_{k-1}x_{k-1} + B_{k-1}u_{k-1} + G_{k-1}w_{k-1}, & (1) \\ z_k = H_k x_k + v_k, k = 1,2,\dots, & (2) \end{cases}$$

где $x_k \in R^n$ – вектор состояния, $u_k \in R^r$ – вектор управления, $z_k \in R^m$ – вектор измерений, $F_k \in R^{(n\times n)}$ – переходная матрица состояния, $B_k \in R^{(n\times r)}$ – матрица управления, $G \in R^{(n\times q)}$ – передаточная матрица шума, $x_0 \sim N(\bar{x}_0, \Pi_0)$ – начальное состояние, $w_k \in R^q \sim N(0, Q_k)$ – шум в объекте $(Q_k \geq 0)$, $v_k \in R^m \sim N(0, R_k)$, – шум в измерителе $(R_k > 0)$, случайные величины w_k и v_j являются взаимно независимыми при всех k и j.

Системами вида (1), (2) может быть описан широкий класс процессов, объектов и явлений. В них первое уравнение описывает поведение исследуемого объекта в пространстве состояний, а второе является уравнением измерений неизвестного вектора состояний, причем оба уравнения содержат аддитивные шумы. Данные системы находят применение в аэронавтике, навигации, робототехнике, телекоммуникациях, биологии, экономике, социологии, обработке сигналов и изображений, и других областях науки и техники.

Для рассматриваемых систем важной с практической точки зрения является задача *оптимальной дискретной фильтрации*, которая может быть сформулирована следующим образом – найти в каждый момент времени наилучшую в среднеквадратическом смысле оценку $\hat{x}_k$ неизвестного вектора состояния x_k по результатам зашумленных измерений z_k . Решение данной задачи было дано Р. Калманом в 1960 г. в виде алгоритма оптимальной линейной фильтрации, носящего его имя [Kalman 1960: 35–45], и с тех пор данная область является неиссякаемым источником вдохновения для нескольких поколений исследователей.

В фильтре Калмана для характеристики качества оценивания на каждом шаге используется ковариационная матрица ошибок оценивания P_k (в связи с чем его называют алгоритмом в ковариационной форме), а сам алгоритм может быть описан формулами (3)–(7).

Алгоритм 1. CKF– фильтр Калмана в ковариационной форме

Вход: $\hat{x}_0 = \overline{x}_0, P_0 = \Pi_0$

Выход: $\hat{x}_k, P_k, k = 1,2,\dots,N$

1 **for** $k = 1,2,\dots,N$ **do**

// Обновление по времени (экстраполяция)

2 $$\hat{x}_{k|k-1} = F_{k-1}\hat{x}_{k-1} + B_{k-1}u_{k-1} \quad (3)$$

3 $$P_{k|k-1} = F_{k-1}P_{k-1}F_{k-1}^T + G_{k-1}Q_{k-1}G_{k-1}^T$$

(4)

// Обновление по измерениям (фильтрация)

4 $$K_k = P_{k|k-1}H_k^T(H_kP_{k|k-1}H_k^T + R_k)^{-1}$$

(5)

5 $$\hat{x}_k = \hat{x}_{k|k-1} + K_k(z_k - H_k\hat{x}_{k|k-1})$$

(6)

6 $$P_k = (I - K_kH_k)P_{k|k-1}$$

(7)

7 **endfor**

Замечание. Формула (7) в строке 6 алгоритма 1 может быть записана в следующем виде:

$$P_k = P_{k|k-1} - P_{k|k-1}H_k^T(H_kP_{k|k-1}H_k^T + R_k)^{-1}H_kP_{k|k-1} \quad (8)$$

Однако очень быстро выяснилось, что алгоритм 1 не лишен недостатков, например, он не является устойчивым к ошибкам машинного округления, и иногда более предпочтительными являются другие его формулировки и реализации.

Вывод алгоритмов информационной калмановской фильтрации. В информационной форме фильтра Калмана на каждой итерации алгоритма вместо ковариационной матрицы ошибок оценивания P_k и оценки вектора состояния $\hat{x}_k$ используются информационная матрица $Y_k=P_k^{-1}$ и информационный вектор $y_k=Y_k\hat{x}_k$, аналогично определяются $Y_{k|k-1}$ и $y_{k|k-1}$.

К сожалению, в русскоязычной научной и учебно-методической литературе информационной фильтрации уделяется недостаточное внимание. Поэтому у обучающихся часто возникают сложности уже на этапе вывода информационной формы фильтра Калмана. Для ее получения из ковариационной формы можно воспользоваться следующей леммой:

Лемма об обращении матриц. Пусть матрицы и обратимы, тогда

$$(A+BCD)^{-1} = A^{-1} - A^{-1}B(C^{-1}+DA^{-1}B)^{-1}DA^{-1}, \quad (9)$$

$$(A+BCD)^{-1}BC = A^{-1}B(C^{-1}+DA^{-1}B)^{-1}. \quad (10)$$

Отметим, что различные формулы для обращения матричных сумм и соответствующие исторические справки могут быть найдены, например, в работе [Henderson 1981].

Рассмотрим этап обновления по времени в ковариационном фильтре Калмана. Перейдем в формуле (4) к обратным матрицам:

$$P_{k|k-1}^{-1} = (F_{k-1}P_{k-1}F_{k-1}^{T} + G_{k-1}Q_{k-1}G_{k-1}^{T})^{-1}. \quad (11)$$

Предположим, что матрицы F_k и Q_k обратимы для любого k. Полагая $A=F_{k-1}P_{k-1}F_{k-1}^{T}$, $B=G_{k-1}$, $C=Q_{k-1}$, $D=G_{k-1}^{T}$, $S_{k-1}=F_{k-1}^{-T}Y_{k-1}F_{k-1}^{-1}$, и, применяя к правой части (11) первую формулу леммы об обращении матриц, получим

$$\boxed{Y_{k|k-1} = (I - J_{k-1}G_{k-1}^{T})S_{k-1}}. \quad (12)$$

Получим выражение для $y_{k|k-1}$:

$$y_{k|k-1} = Y_{k|k-1}\hat{x}_{k|k-1} = (I - J_{k-1}G_{k-1}^{T})S_{k-1}(F_{k-1}\hat{x}_{k-1} + B_{k-1}u_{k-1})$$
$$= (I - J_{k-1}G_{k-1}^{T})F_{k-1}^{-T}Y_{k-1}F_{k-1}^{-1}(F_{k-1}\hat{x}_{k-1} + B_{k-1}u_{k-1}),$$

следовательно

$$\boxed{y_{k|k-1} = (I - J_{k-1}G_{k-1}^{T})F_{k-1}^{-T}(y_{k-1} + Y_{k-1}F_{k-1}^{-1}B_{k-1}u_{k-1})}. \quad (13)$$

Этап обновления по времени в информационном фильтре можно записать и в другом виде. Из определения $Y_{k|k-1}$ и (11) следует, что

$$\boxed{Y_{k|k-1} = (F_{k-1}Y_{k-1}^{-1}F_{k-1}^{T} + G_{k-1}Q_{k-1}G_{k-1}^{T})^{-1}}. \quad (14)$$

Выражение для $y_{k|k-1}$ можно записать следующим образом:

$$y_{k|k-1} = Y_{k|k-1}\hat{x}_{k|k-1} = Y_{k|k-1}(F_{k-1}\hat{x}_{k-1} + B_{k-1}u_{k-1})$$
$$= Y_{k|k-1}F_{k-1}\hat{x}_{k-1} + Y_{k|k-1}B_{k-1}u_{k-1},$$

откуда, с учетом определения y_{k-1}, получаем

$$\boxed{y_{k|k-1} = Y_{k|k-1}F_{k-1}Y_{k-1}^{-1}y_{k-1} + Y_{k|k-1}B_{k-1}u_{k-1}}. \quad (15)$$

Рассмотрим теперь этап обновления по измерениям. Полагая $P_{k|k-1}=A^{-1}$, $H_k^{T}=B$, $H_k=D$, $R_k=C^{-1}$, применим к правой части (8) первую формулу леммы об обращении матриц:

$$P_k = P_{k|k-1} - P_{k|k-1}H_k^T(H_kP_{k|k-1}H_k^T + R_k)^{-1}H_kP_{k|k-1}$$
$$= (P_{k|k-1}^{-1} + H_k^TR_k^{-1}H_k)^{-1},$$

откуда, обращая полученное выражение, по определению Y_k и $Y_{k|k-1}$ получаем

$$\boxed{Y_k = Y_{k|k-1} + H_k^TR_k^{-1}H_k}. \quad (16)$$

Аналогично, применим к правой части (5) вторую формулу леммы об обращении матриц:

$$K_k = P_{k|k-1}H_k^t(H_kP_{k|k-1}H_k^t + R_k)^{-1}$$
$$= (P_{k|k-1}^{-1} + H_k^TR_k^{-1}H_k)^{-1}H_k^TR_k^{-1} = Y_k^{-1}H_k^TR_k^{-1},$$

тогда

$$y_k = Y_k\hat{x}_k = Y_k\hat{x}_{k|k-1} + Y_kK(z_k - H_k\hat{x}_{k|k-1})$$
$$= (Y_{k|k-1} + H_k^TR_k^{-1}H_k)\hat{x}_{k|k-1} + Y_kY_{k|k-1}^{-1}H_k^TR_k^{-1}(z_k - H_k\hat{x}_{k|k-1}),$$

откуда

$$\boxed{y_k = y_{k|k-1} + H_k^TR_k^{-1}z_k}. \quad (17)$$

С учетом (12)–(17) получаем два варианта информационной формы фильтра Калмана, описываемых алгоритмами 2 и 3.

Алгоритм 2. IKF_1– фильтр Калмана в информационной форме (вариант 1)

Вход: $Y_0 = \Pi_0^{-1}, y_0 = Y_0\bar{x}_0$

Выход: $y_k, Y_k, k = 1,2,\dots,N$

1 **for** $k = 1,2,\dots,N$ **do**

// Обновление по времени (экстраполяция)

2 $S_{k-1} = F_{k-1}^{-T}Y_{k-1}F_{k-1}^{-1}$

3 $J_{k-1} = S_{k-1}G_{k-1}(G_{k-1}^TS_{k-1}G_{k-1} + Q_{k-1}^{-1})^{-1}G_{k-1}^TS_{k-1}$

4 $Y_{k|k-1} = (I - J_{k-1}G_{k-1}^T)S_{k-1}$

5 $y_{k|k-1} = (I - J_{k-1}G_{k-1}^T)F_{k-1}^{-T}(y_{k-1} + Y_{k-1}F_{k-1}^{-1}B_{k-1}u_{k-1})$

// Обновление по измерениям (фильтрация)

6 $Y_k = Y_{k|k-1} + H_k^TR_k^{-1}H_k$

7 $y_k = y_{k|k-1} + H_k^TR_k^{-1}z_k$

8 **endfor**

Алгоритм 3. IKF_2 – фильтр Калмана в информационной форме (вариант 2)

Вход: $Y_0 = \Pi_0^{-1}, y_0 = Y_0 \overline{x}_0$

Выход: $y_k, Y_k, k = 1,2,\dots,N$

1 **for** $k = 1,2,\dots,N$ **do**

// Обновление по времени (экстраполяция)

2 $Y_{k|k-1} = (F_{k-1} Y_{k-1}^{-1} F_{k-1}^T + G_{k-1} Q_{k-1} G_{k-1}^T)^{-1}$

3 $y_{k|k-1} = Y_{k|k-1} F_{k-1} Y_{k-1}^{-1} y_{k-1} + Y_{k|k-1} B_{k-1} u_{k-1}$

// Обновление по измерениям (фильтрация)

4 $Y_k = Y_{k|k-1} + H_k^T R_k^{-1} H_k$

5 $y_k = y_{k|k-1} + H_k^T R_k^{-1} z_k$

6 **end for**

Можно порекомендовать следующие задания для самостоятельного решения на закрепление данной темы:

1. Вывести информационный фильтр, не используя лемму об обращении (сформулировать соответствующие необходимые условия).

2. Запрограммировать алгоритмы 1–3 на языке программирования Matlab (необходимый теоретический материал изложен в работе M. S. Grewal, A. P. Andrews [Grewal, Andrews 2015]).

Возможные направления научно-исследовательской работы. В данном разделе представлены три возможных направления научно-исследовательской деятельности аспирантов.

Направление 1. «Численно устойчивые алгоритмы информационной фильтрации».

В настоящее время существует широкий класс численно устойчивых реализаций дискретного фильтра Калмана, которые основаны на различных методах факторизации ковариационных и информационных матриц [Grewal, Andrews 2015]. Под численной устойчивостью понимают, прежде всего, устойчивость к ошибкам машинного округления при компьютерной реализации алгоритмов фильтрации на ЭВМ. Численно устойчивые алгоритмы активно используются при решении практических задач, что подтверждается большим количеством научных публикаций.

Среди всего набора численно устойчивых реализаций дискретного фильтра Калмана выделяется класс *ортогонализованных* методов, имеющих ряд преимуществ по сравнению с другими методами дискретной фильтрации. Существующие современные ортогонализованные алгоритмы обладают высокой устойчивостью к ошибкам машинного округления, имеют компактную форму записи, ориентированную на единообразную обработку всех данных, а также на программную реализацию средствами параллельного программирования, что позволяет эффективно обрабатывать большие данные. Обзор современных ортогонализованных методов дискретной фильтрации содержит [Цыганова, Куликова 2018]. Одним из недавних результатов является общий подход к построению так называемых UD-алгоритмов дискретной фильтрации в информационной форме [Tsyganova, Kulikova 2019; Tsyganova, Kulikova 2020].

До сих пор открытыми остаются вопросы построения численно устойчивых информационных алгоритмов на основе модифицированной взвешенной ортогонализации Грама-Шмидта с выбором главного элемента, на основе сингулярного разложения информационной матрицы. Поиск ответов на указанные вопросы может быть предметом научно-исследовательской деятельности аспирантов.

Для понимания работы алгоритмов, основанных на матричных ортогональных преобразованиях, аспирантам рекомендуется разобрать и запрограммировать информационные алгоритмы, сформулированные в статьях [Tsyganova, Kulikova 2019] и [Tsyganova, Kulikova 2020].

Направление 2. «Распределенная калмановская фильтрация» [Mahmoud, Khalid 2013; Rao 1991; Higham 2003].

Еще одним перспективным направлением научно-исследовательской деятельности аспирантов является разработка алгоритмов калмановской фильтрации, основанных на использовании множества сенсоров, обладающих не только измерительными, но и вычислительными возможностями, объединенных в сеть, при этом в каждом узле формируются «локальная» и/или «глобальная» оценки вектора состояния. Такие сети принято называть *мультисенсорными*, а алгоритмы фильтрации – *распределенными*. Особенностью данных алгоритмов является наличие дополнительного этапа синтеза данных с отдельных узлов сети, который может происходить с использованием различных архитектур и коммуникационных схем. Подробный библиографический обзор методов распределенной калмановской фильтрации можно найти, например, в [Mahmoud 2013].

Одной из востребованных архитектур распределенной фильтрации является мультисенсорная сеть с децентрализованной обработкой данных, которая обладает свойствами отказоустойчивости и масштабируемости. Выход из строя одного из сенсоров не приводит к потере работоспособности алгоритма оценивания, поскольку в каждый дискретный момент времени каждый узел имеет свою копию глобальной оценки вектора состояния.

Информационная форма фильтра Калмана является хорошей основой для построения децентрализованных алгоритмов фильтрации, поскольку позволяет легко выразить глобальные обновления оценок, получаемые на этапе коммуникации и синтеза данных через локальные, получаемые на этапах экстраполяции и фильтрации. Один из первых таких алгоритмов изложен в работе [Rao 1991].

Вместе с тем актуальными остаются вопросы разработки распределенных алгоритмов фильтрации устойчивых к ошибкам машинного округления. Например, в работе [Цыганов, Цыганова 2002] предложен численно устойчивый алгоритм децентрализованной фильтрации на основе J-ортогональных преобразований [Higham 2003].

Для понимания алгоритмов децентрализованной информационной фильтрации аспирантам рекомендуется самостоятельно разобрать, запрограммировать и сравнить алгоритмы, изложенные в статьях [Rao 1991] и [Цыганов, Цыганова 2020].

Направление 3. «Системы с мультипликативными шумами».

Рассмотрим дискретную линейную стохастическую систему с аддитивными и мультипликативными шумами

$$\begin{cases} x_k = (F_{k-1} + \tilde{F}_{k-1}\xi_{k-1})x_{k-1} + B_{k-1}u_{k-1} + G_{k-1}w_{k-1}, & (18) \\ z_k = (H_k + \tilde{H}_k\zeta_k)x_k + v_k, k = 1,2,\dots, & (19) \end{cases}$$

где $x_k \in R^z$ – вектор состояния системы, $z_k \in R^m$ – вектор измерений, матрицы F_k, $F_k \in R^{(n\times n)}$, H_k, $H \perp\sim_k \in R^{(m\times n)}$, $G \in R^{(n\times q)}$, $x_0 \sim N(\bar{x}_0, \Pi_0)$ – начальное состояние, $w_k \in R^q \sim N(0, Q_k)$

и $\xi_k \in R \sim N(0,\sigma_\xi^2)$ – соответственно аддитивный и мультипликативный шумы в объекте, $v_k \in R^m \sim N(0,R_k)$ и $\zeta_k \in R \sim N(0,\sigma_\zeta^2)$ – соответственно аддитивный и мультипликативный шумы в измерителе, ковариационные матрицы Q_k и R_k шумов w_k и v_k положительно определенные, все шумы и начальное состояние взаимно независимые.

Математические модели, представленные классом линейных стохастических систем с аддитивными и мультипликативными шумами вида (18), (19) возникают, когда уровни шумов в объекте и измерителе зависят от текущего состояния объекта. Они применяются для решения практических задач, связанных с обработкой измерительной информации и фильтрацией данных, в таких областях науки как сетевые технологии, обработка сигналов и изображений, финансовая математика, биология, аэронавтика и др.

Следует отметить, что численно устойчивые алгоритмы калмановской фильтрации, основанные на матричных ортогональных преобразованиях, для класса дискретных линейных стохастических систем с мультипликативными шумами в научной литературе мало представлены, хотя для класса стохастических систем с аддитивными шумами соответствующее направление в теории линейного оценивания существует уже давно и постоянно развивается [Mahmoud, Khalid 2013; Цыганова, Куликова 2018]. Недавно полученные новые результаты в указанной области исследования содержатся в [Tsyganov, Tsyganova 2020], где впервые построены UD-алгоритмы для линейных дискретных систем с аддитивными и мультипликативными шумами.

Здесь в качестве задания для самостоятельной работы рекомендуется разобрать и запрограммировать UD-алгоритмы для дискретных линейных систем с мультипликативными шумами из статьи [Tsyganov, Tsyganova 2020], а в качестве предмета научно-исследовательской деятельности аспирантов можно порекомендовать задачу построения новых алгоритмов информационной фильтрации для систем с мультипликативными шумами, основанных на различных методах факторизации информационной матрицы.

Заключение. Информационная дискретная фильтрация – обширная область научных исследований с огромным количеством приложений. В статье приведен вывод двух вариантов алгоритма дискретной фильтрации в информационной форме и рассмотрены следующие возможные направления научно-исследовательской деятельности аспирантов в области информационной дискретной фильтрации:

разработка новых численно-устойчивых алгоритмов информационной фильтрации;

разработка новых алгоритмов распределенной калмановской фильтрации;

Разработка новых алгоритмов для дискретных линейных систем с мультипликативными шумами.

Авторы надеются, что материал данной статьи поможет молодым исследователям определиться с тематикой их диссертационного исследования.

Источники и литература:

1. Kalman R. E. A new approach to linear filtering and prediction problems // J. Basic. Eng. 1960. Vol. 82 (Series D). P. 35–45.
2. Henderson H. V., Searle S. R. On deriving the inverse of a sum of matrices // SIAM Review. 1981. Vol. 23, No. 1. P. 53–60.
3. Grewal M. S., Andrews A. P. Kalman Filtering : Theory and Practice Using MATLAB – 4th Edition. John Wiley & Sons, 2015. XVII, 617 p.
4. Mahmoud M. S., Khalid H. M. Distributed Kalman filtering: a bibliographic review // IET Control Theory Appl. 2013. Vol. 7, Iss 4. P. 483–501.
5. Rao B., Durrant-Whyte H. Fully decentralized algorithm for multisensor Kalman filtering // IEEE Proceedings. 1991. Vol. 138, No. 5. P. 413–420.

6. Tsyganova J. V., Kulikova M. V., Tsyganov A. V. Some new array information formulations of the UD-based Kalman filter // Proceedings of the 18th European Control Conference (ECC), Napoli, Italy, June 25–28, 2019. IEEE, 2019. P. 1872–1877.
7. Tsyganova J. V., Kulikova M. V., Tsyganov A. V. A general approach for designing the MWGS-based information-form Kalman filtering methods // European Journal of Control. Available online 17 February 2020.
8. Цыганов А. В., Цыганова Ю. В. Децентрализованная обработка измерительных данных на основе ортогональных преобразований в квадратно-корневом информационном фильтре Калмана // Информационные технологии и нанотехнологии (ИТНТ-2020). Сборник трудов по материалам VI Международной конференции и молодежной школы (г. Самара, 26–29 мая): в 4 т. / Самар. нац.-исслед. ун-т им. С. П. Королева (Самар. ун-т), Ин-т систем. обраб. изобр. РАН-фил. ФНИЦ «Кристаллография и фотоника» РАН; [под ред. В. А. Соболева]. Т. 3. Математическое моделирование физико-технических процессов и систем. Самара: Изд-во Самар. ун-та, 2020. С. 843–850.
9. Higham N. J. J-orthogonal matrices: properties and generalization // SIAM Review. 2003. Vol. 45, No. 3. P. 504–519.
10. Tsyganov A. V., Tsyganova J. V., Kureneva T. N. UD-based linear filtering for discrete-time systems with multiplicative and additive noises // Proceedings of the European Control Conference (ECC), Saint Petersburg, Russia, May 12–15, 2020. IEEE, 2020. P. 1389–1394.
11. Цыганова Ю. В., Куликова М. В. О современных ортогонализованных алгоритмах оптимальной дискретной фильтрации // Вестник ЮУрГУ. Серия «Математическое моделирование и программирование». 2018. Т. 11. № 4. С. 5–30.

Статья поступила в редакцию: 23.03.2021

УДК 378.147
ББК 74.489

DOI: 10.33065/2307-1052-2021-3-37-92-97

Инновационные процессы в профессиональном образовании: вызовы и возможности

Халиуллина Лилия Ринатовна,
старший преподаватель кафедры педагогики, Елабужский институт (филиал) Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Елабуга, Россия, orcid.org/0000-0002-5955-4310

Асхадуллина Наиля Нургаяновна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Елабужский институт (филиал) Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Елабуга, Россия, orcid.org/0000-0003-3983-4152

Аннотация. Система высшего образования в современных условиях перед собой ставит задачи, связанные с повышением эффективности подготовки студентов к профессиональной деятельности. Одним из способов достижения этих целей является внедрение инноваций в вузе. Инновационные технологии в образовании позволяют регулировать обучение, направлять его в нужное русло, а также обеспечивают подготовку современных, открытых к изменениям и новшествам специалистов. В статье проведен аналитический обзор понятия «инновация». Изучены особенности использования этого термина в профессиональном педагогическом образовании. Рассмотрены актуальные инновационные процессы в системе профессионального образования в условиях глобализации. Выявлены сущностные характеристики понятия «инновация». Авторами установлено, что в настоящее время в инновационной деятельности ведущее место отводится инновационному мышлению, использованию возможностей искусственного интеллекта, сохранению самобытности образовательных учреждений.
Ключевые слова: инновация, инновационное мышление, инновационный процесс, профессиональное образование, педагогическое образование.

Innovative Processes in Vocational Education: Challenges and Opportunities

Khaliullina Lilya R.,
Senior Lecturer, Department of Pedagogy, Yelabuga Institute (branch) of the Kazan (Volga Region) Federal University, Elabuga, Russia, orcid.org/0000-0002-5955-4310

Askhadullina Nailya N.,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy, Yelabuga Institute (branch) of Kazan (Volga Region) Federal University, Elabuga, Russia, orcid.org/0000-0003-3983-4152

Abstract. The system of higher education in modern conditions sets tasks related to increasing the efficiency of preparing students for professional activities. One of the ways to achieve these goals is to introduce innovations in the university. Innovative technologies in education make it possible to regulate learning, steer it in the right direction and also to provide training for modern specialists who are open to changes and innovations. The article provides an analytical review of the concept of "innovation". The article studies the features of the use of this term in professional pedagogical education. The article considered current innovative processes in the vocational education system in the context of globalization. The essential characteristics of the concept of "innovation" are revealed. The authors found that at present in innovative activities the leading place is given to innovative thinking, the use of the capabilities of artificial intelligence, and the preservation of the identity of educational institutions.
Keywords: innovation, innovative thinking, innovation process, vocational education, teacher education.

Введение. XXI век – это век высоких технологий, связанный с поиском, подготовкой и реализацией амбициозных инновационных проектов. Это время обновления всех сфер нашей жизнедеятельности. Это период соперничества и конкуренции, который выдвигает жесткие требования к личности человека, к его знаниям умениям и навыкам.

Для того чтобы выжить и прогрессировать любому человеку, нации и человечеству в целом необходимы инновации: «Инновация напоминает мутацию, биологический процесс, который поддерживает эволюцию видов, чтобы они могли лучше конкурировать за выживание» [Hoffman 2012: 3]. Инновации в образовании имеют особое значение, потому что образование играет решающую роль в создании устойчивого будущего. Инновации следует рассматривать как инструмент необходимых и положительных изменений. Полагаем, что любая человеческая деятельность нуждается в постоянных инновациях, чтобы оставаться устойчивой в новых реалиях.

В настоящее время понятие «инновация» достаточно часто используются в различных науках. В литературе насчитывается множество определений данного понятия. Например, О. В. Попова по признаку содержания или внутренней структуры выделяет инновации технические, экономические, организационные, управленческие и др. [Попова 2007: 1–13]. Однако сам термин "инновация" еще не имеет устоявшегося определения и довольно часто используется свободно. Каждый автор по-своему понимает сущность этого понятия. Поэтому важно учитывать различные точки зрения ученых. Благодаря этому разнообразию, мы можем более точно понять сущность понятий «инновация» и «инновационное мышление».

И. Шумпетер дает следующее определение понятия «инновация»: «Инновация – это непостоянный процесс внедрения новых комбинаций в пяти следующих случаях: введение нового товара, внедрение нового метода производства продукции, открытие нового рынка, завоевание нового источника сырья или полуфабрикатов независимо от того, существовал ли он ранее вообще, внедрение новой организационной структуры» [Шумпетер 1982: 169–170]. Инновация, по мнению И. Шумпетера, – это любые изменения, связанные с использованием новых или усовершенствованных решений в технике, технологии, организации производства, снабжении, то есть изменение с целью внедрения и использования новых видов потребительских товаров, новых производственных, транспортных средств, рынков и форм организации в промышленности. Согласно И.

Шумпетеру, инновация – это главный источник прибыли: «прибыль, по существу, является результатом выполнения новых комбинаций», «без развития нет прибыли, без прибыли нет развития» [Шумпетер 1982: 840].

В педагогической науке понятие «инновация» стало активно использоваться с конца XX века. По мнению В. А. Сластенина и Л. С. Подымовой, инновация – это процесс, который развивается по определенным этапам [Сластенин 1997: 13–14]. Исследователи понимают инновацию как процесс, предполагающий введение чего-либо нового, а не изменение. В. А. Сластенин и Л. С. Подымова считают, что понятия «новшество» и «инновация» различны. Новшество – это именно средство, новый метод, методика, а инновация – тот процесс, в котором будет использоваться новшество [Сластенин 1997: 13–14].

В какой-то степени представленное в работах В. А. Сластенина и Л. С. Подымовой определение понятия «инновация» созвучно с определением, данным Г. В. Лаврентьевым. Инновация (нововведение), с точки зрения Г. В. Лаврентьева, – это процесс внедрения новых преобразований в различные сферы деятельности, а также в производство и промышленность. Результатом таких преобразований является новшество. Любые нововведения неизбежны, они порождены изменениями в обществе и логикой развития научно-технических процессов, которые предполагают существенные преобразования в трудовом процессе всех предприятий и организаций каждые 5–10 лет [Лаврентьева 2002: 4]. Г. В. Лаврентьев придерживается идеи В. А. Сластенина и Л. С. Подымовой о том, что инновация – это процесс, но расходится с ними в том, что инновация – внедрение нового. Инновации, считает исследователь, являются естественной закономерностью развития любого процесса. Для того чтобы внедрить инновацию, необходимо инновационное поведение, которое должно развивать мотивацию инноваторов.

По мнению В. П. Делия, «инновация» – это объективно новое, состоящее из синергетики знаний из различных сфер бытия, которое становится не только принадлежностью субъективной реальности, мышления, создавшего это новое, но именно то, что привнесено в реальность и осознается окружающими как новое, ранее не существовавшее с целью реализации конкретных смыслов [Делия 2005: 91–102]. По его мнению, инновация – что-то новое, но созданное на основе накопленных знаний. В отличие от В. А. Сластенина и Л. С. Подымовой, В. П. Делия не рассматривает инновацию как процесс. Он утверждает, что инновация это инструмент, который определяет будущее развитие общества и всех его сфер. Она генерируется индивидами, обладающими инновационным мышлением. Следует отметить, что в отличие от других авторов В. П. Делия выделяет необходимость формирования инновационного мышления для осуществления инновации.

Еще одно определение понятия «инновация» в отечественной педагогике принадлежит В. С. Лазареву. Он считает, что «инновация» и «нововведение» – тождественные понятия. Нововведение (инновация) – это внедряемое (осваиваемое) новшество [Лазарев 2008: 52–53]. В. С. Лазарев ставит знак равенства между понятиями «инновация» и «нововведение». Но нововведение (новшество) не является процессом и рассматривается В. С. Лазаревым, как материализованная идея возможного повышения эффективности какой-либо системы. Инновация является объектом изучения (осваивания), а не процессом и предметом внедрения.

Особое внимание понятию «инновация» отводится в работах А. В. Хуторского, который отмечает, что инновация – это изобретательская деятельность, когда особым образом пересекаются две ранее не связанные между собой системы – индивид и инновация, целевое изменение в функционировании системы [Хуторской 2010: 31–34]. Ученый интерпретирует понятие «инновация» в трех смыслах: индивидуально-ориентированном,

общенаучном и философском. Определение «инновация» применяется ко всем новшествам, как в производственной, так и в организационной, финансовой, научно-исследовательской, учебной и других сферах. Инновация – это создание нового и его реализация.

Таким образом, понятие «инновация» является многоаспектным. На основе рассмотренных определений можно проследить изменение и модификацию термина «инновация» с течением времени. Наиболее полное определение рассматриваемого понятия дано, на наш взгляд, А. В. Хуторским. Он рассматривает понятие «инновация» в разных плоскостях, не ограничивая сферу употребления данного понятия, тем самым еще раз подтверждая его многофункциональность.

Некоторые специалисты в области инноваций обращают внимание на то, что данное понятие рассматривается часто в узком смысле: как правило, в таком случае инновации относят только к изобретениям – продуктам, услугам или административным процедурам, которые до этого никогда и нигде не использовались. Широкий подход подразумевает рассматривать в качестве инноваций не только изобретения, но и мероприятия по их реализации.

Материалы и методы. Объектом исследования является система профессионального образования. Предмет исследования – инновационные процессы в ретроспективе развития профессионального образования в России. Исследование направлено на решение следующих задач: определение понятия «инновация» на основе выявления его сущностных характеристик, проведение аналитического обзора источников по инновационным процессам в профессиональном образовании. В работе использован метод теоретического анализа.

Обсуждение. Следует отметить, что для системы профессионального образования понятие «инновация» является отдельным предметом научного обсуждения. По мнению М. Т. Громковой, суть инновационных процессов в профессиональном образовании проявляется тогда, когда преподаватель, будучи компетентным, строит модели паритетных отношений и социального партнерства, т. е. берет на себя ряд функций, в том числе функции организатора, методиста, психолога, управленца, педагога и др. [Gromkova 2016: 68–76].

Как считает Ж. Л. Цуркубуле, инновации в процессе профессионального образования можно трактовать, как процесс совершенствования, внедрения и практического использования в работе передовых технологий, информационных технологий, совокупности методов, приемов и средств обучения. Ученый также отмечает, что можно выделить условия, при которых возможно внедрение инноваций. Ж. Л. Цуркубуле полагает, что важно создавать конкурентную атмосферу, предпринимать меры, стимулирующие профессиональный рост преподавателя, его творческий поиск. Ж. Л. Цуркубуле так же акцентирует внимание на том, что нельзя пренебрегать использованием новых способов и средств передачи информации [Tsurkubule 2011: 443–448].

Инновационная деятельность вряд ли возможна без гибкого и рационального «инновационного мышления». По мнению В. П. Делия, инновационное мышление – это такое мышление индивида, которое способно создавать и продуцировать ментальные модели, обладающие ноуменом, обусловленные физиологическими последовательностями, социокультурными закономерностями, в том числе спонтанно и импульсивно объективируя его в инновациях и инновационном процессе, нацеленном на совершенствование существующей картины мира с позиции духовности, добра и истины. Инновационное мышление – это развивающееся мышление, создающее что-то новое. Оно не зависит от

профессионализма, оно возникает на уровне интуиции [Делия 2005: 91–102].

Именно поэтому для обеспечения инновационных процессов в образовании важно формировать инновационное мышление студентов. Формирование инновационного мышления является актуальной проблемой нашего времени, которая обусловлена: развитием общества и требованиями, которые оно предъявляет к качеству образования; необходимостью в высоко квалифицированных кадрах для того, чтобы наша страна смогла быть конкурентоспособной на мировом рынке.

Согласно исследованиям Организации экономического сотрудничества и развития (далее – ОЭСР) среди ведущих инновационных процессов в области образования отмечаются следующие:

- создание инновационных педагогических моделей, например, основанные на играх, онлайн-лабораториях и оценке в реальном времени, которые, нацелены на улучшение навыков мышления высшего порядка, на повышение творческого потенциала, воображения у обучающихся;

- создание симуляторов на основе удаленных или виртуальных онлайн-лабораторий, обеспечивающие относительно недорогой гибкий доступ к обучению на основе опыта;

- международное сотрудничество, преодоление географических барьеров и формальных часов занятий. Они дают студентам представление о других культурах и опыт общения в разных культурах;

- оценка в режиме реального времени, позволяющие преподавателям следить за процессом обучения студентов и соответствующим образом корректировать их обучение. Это также может способствовать активному участию большего количества обучающихся в обсуждениях. Оценка, поддерживаемая технологией, позволяет более полно контролировать развитие навыков, чем это возможно без использования технологии;

- электронное обучение, открытые образовательные ресурсы и массовые открытые онлайн-курсы, в основном предназначенные для автономных учащихся [Innovating 2016].

В докладе Института образовательных технологий Открытого университета (Великобритания) указаны новые образовательные концепции, которые могут вызвать серьезные сдвиги в образовательной практике [Kukulska-Hulme 2020: 25]. Ученые отмечают, что на первом месте среди образовательных инноваций стоит появление искусственного интеллекта, который будет воплощен в роботе-учителе. Следующей инновацией, связанной с появлением искусственного интеллекта является возникновение постгуманистических перспектив, которые отвечают на вопрос о взаимодействии человека с машинами, роботами. В качестве еще одной инновации в области образования также как и в исследованиях ОЭСР в исследованиях Института образовательных технологий Открытого университета называется образование онлайн-лабораторий, которые будут являться важным ресурсом в научных дисциплинах, позволяющим студентам применять свои знания на практике и развивать свои навыки.

Интересная точка зрения по инновациям в высшем образовании принадлежит С. М. Кристенсену и Х. Дж. Айеринг [Christensen 2011: 47–53]. По их мнению, современные вузы слишком зациклены на инновациях. Они считают, что классическим вузам не следует гнаться за огромным количеством технологических решений, а изменять их «ДНК» изнутри. В качестве важного дополнения к инновационным процессам ученые предлагают сосредотачиваться на уникальной миссии того или иного университета.

Все более актуальной инновацией в современном образовании становится идея дидактической инженерии, которая предложена М. А. Чошановым [Tchochanov 2013:

21–35]. Основная идея работы ученого заключается в том, что современный цифровой мир требует переосмысления традиционной системы обучения. Резкие перемены в обществе, а также возрастание технологических инноваций заставляют традиционную систему образования перейти в инженерию обучения. Учитель должен быть не просто учителем, он должен обладать компетенциями инженера. Учитель-инженер – это тот, кто совмещает и интегрирует в себе такие важные компоненты, как мастерское владение и знание содержания преподаваемой дисциплины, инженерии и дидактики. Важной составляющей дидактической инженерии является е-дидактика, которая нацелена на использование научных методов для формирования дизайнерского мышления учителя. Е-дидактика также способствует развитию способности выполнять аналитическое рассуждение учителями.

Выводы. На современном этапе все более очевидным становится то, что традиционная школа, ориентированная на передачу знаний, умений и навыков, не успевает за темпами их наращивания. Для повышения эффективности образования жизненно необходимы инновации. Инновации представляют собой нововведения, которые способствуют повышению образовательного процесса.

На сегодняшний день инновации в профессиональном образовании обусловлены социально-экономическими и политическими изменениями в обществе. Приоритетными инновациями являются: формирование инновационного мышления студентов, внедрение достижений информационных технологий в образовательный процесс, использование возможностей искусственного интеллекта в образовательной деятельности студентов, развитие самобытности высших учебных заведений, переход на дидактическую инженерию.

Источники и литература:

1. Делия В. П. Инновационное мышление государственных служащих как потенциал развития общества // Актуальные вопросы обеспечения парламентской деятельности: отечественный и зарубежный опыт. М., 2005. С. 91–102.
2. Попова У. В. Вопросы методологии управления инновационными процессами в АПК // Управление общественными и экономическими системами. 2007. № 1. С. 1–13.
3. Лаврентьев Г. В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов. Ч. 1. Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2002. 156 с.
4. Лазарев В. С. Управление инновациями в школе: учебное пособие. – М.: Центр педагогического образования, 2008. 352 с.
5. Сластенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика: Инновационная деятельность. М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1997. 224 с.
6. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика. М.: Издательский центр «Академия», 2010. 256 с.
7. Шумпетер Й. А. Теория экономического развития. Капитализм, социализм и демократия / Теория экономического развития. М.: Эксмо, 2008. 864 с.
8. Christensen C. M., Eyring, H. J. The Innovative University: Changing the DNA of Higher Education from the Inside Out, John Wiley & Sons, 2011. P. 47–53.
9. Gromkova M. T. Methodology of pedagogical innovations in modern vocational education. Primo aspect, 2016. 2. P. 68–76.
10. Innovating Education and Educating for Innovation: The Power of Digital Technologies and Skills, OECD Publishing, Paris. OECD. [Электронный ресурс]. URL: http://dx.doi.org/10.1787/9789264265097-en (дата обращения: 15.05.2020).
11. Kukulska-Hulme A., Beirne E., Conole G., Costello E., Innovating Pedagogy. The Open University, 2020. P. 48.
12. Tsurkubule J. L. The using of innovative university technologies in the formation of the educational process. Minsk, 2011. No. 2. P. 443–448.
13. Tchochanov M. A. Engineering of learning: conceptualizing e-Didactics. Moscow, 2013. 186 p.
14. Hoffman A. Holzhuter J. Innovation in Higher Education: Igniting the Spark for Success, American Council on Education, Rowman & Litttlefield Publishers Inc., Lanham, MD, 2012. C. 3–15.

Статья поступила в редакцию: 20.05.2021

УДК 378
ББК 74.48

DOI: 10.33065/2307-1052-2021-3-37-98-106

Интеграция университета в развитие кадровых ресурсов региональной системы среднего профессионального образования: возможные стратегии

Фахретдинова Миляуша Афаулловна
кандидат педагогических наук, доцент, директор центра повышения квалификации, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0001-7172-0994

Аннотация. Статья посвящена обоснованию идеи важности взаимодействия университета и профессиональных образовательных организаций (ПОО) в условиях модернизации, современных преобразований в системе среднего профессионального образования (СПО). ПОО испытывают определенные трудности в обеспечении качества педагогических работников, необходимого для решения сложных задач в сфере подготовки рабочих, специалистов среднего звена для экономики региона. В статье определены возможные стратегии интеграции университета в процессы развития кадровых ресурсов региональной системы СПО по следующим направлениям: подготовка педагогических кадров для ПОО, повышение квалификации, использование результатов работы ПОО в областной программе «Развитие инновационных процессов», повышение профессионального мастерства руководителей и педагогических работников, развитие их проектной культуры и профессиональных компетенций в сфере инклюзивного профессионального образования. Ресурсами развития кадрового потенциала ПОО считается совместная работа университета и образовательных учреждений по подготовке и проведению научно-практических мероприятий различного уровня, трансляция лучших образовательных практик в профессиональное сообщество региона. Статья представлена в виде обзора выступлений участников вебинара в рамках регионального образовательного форума «Воспитать человека: новые вызовы», прошедшего 19 августа 2021 года на базе ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова» (г. Ульяновск, Россия).
Ключевые слова: университет, интеграция, стратегия, среднее профессиональное образование, профессиональные образовательные организации, развитие кадровых ресурсов.

Integration of University into the Development of Human Resources of the Regional System of Secondary Vocational Education: Possible Strategies

Fakhretdinova Miliausha A.,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Director of the Center for Advanced Studies, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0000-0001-7172-0994

Abstract. The article is devoted to substantiating the idea of the importance of the interaction between the university and professional educational organizations in the context of renewing transformations in the system of secondary vocational education. Professional educational organizations experience certain difficulties in ensuring the quality of teaching staff necessary to solve complex problems when training workers, mid-level specialists for the region's economy. The article identifies possible strategies for integrating the university into the development of human resources of the regional secondary vocational education system in the following areas: training teaching staff, advanced training, using the results of professional educational organizations in the regional program «Development of innovative processes», improving the professional skills of managers and teachers, developing their design culture and professional competencies in the field of inclusive vocational education. The resources for the development of the personnel potential are considered to be the joint work of the university and educational institutions in the preparation and conduct of scientific and practical events at various levels, the translation of the best educational practices into the professional community of the region. The article is presented in the form of an overview of the speeches of the participants of the webinar within the framework of the regional educational forum «Raising a Man: New Challenges» State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov (Ulyanovsk, Russia).
Keywords: university, integration, strategy, secondary vocational education, professional educational organizations, development of human resources.

Введение. В настоящее время Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова (далее – Университет) стратегической целью считает развитие УлГПУ как опорного университета Ульяновской области социально-гуманитарной направленности, способного оказывать значительное влияние на развитие региональной системы образования.

В январе 2021 года была разработана и утверждена программа взаимодействия Университета и Министерства просвещения и воспитания Ульяновской области, призванная объединить усилия и ресурсы сторон на решение различных задач, в том числе на обновление системы подготовки высокопрофессиональных педагогических кадров, переподготовки и повышения квалификации педагогических работников всех уровней образования [Программа взаимодействия].

Актуальность задачи развития кадрового ресурса возрастает в ситуации, когда в системе СПО происходят динамичные изменения, предопределенные целым рядом нормативных, концептуальных документов: Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», Федеральным проектом «Молодые профессионалы», Стратегией развития СПО до 2030 года, постоянно обновляющимися ФГОС СПО.

Во всех нормативных документах присутствует идея о необходимости системной работы по обеспечению качества педагогических работников СПО в соответствии требованиям подготовки профессиональных кадров нового поколения для экономики страны [Гапонова 2020].

Несмотря на это, ПОО испытывают дефицит собственных ресурсов для поддержания в актуальном состоянии уровня квалификации педагогических работников, необходимого для результативной деятельности в условиях многозадачности современной образовательной практики.

В этих условиях интеграция университета в процессы развития кадровых ресурсов ПОО имеет все основания быть весьма востребованной [Смирнов 2014].

Цель статьи – описать имеющиеся и возможные стратегии интеграции университета в развитие кадровых ресурсов региональной системы СПО.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

- анализ актуального состояния стратегий взаимодействия университета и региональной системы СПО;
- выявление лучших практик взаимодействия университета и ПОО;
- определение перспективных стратегий интеграции университета в процессы развития кадровых ресурсов региональной системы СПО [Борисов 2003].

Для определения вариантов решения данных задач и выстраивания конструктивных отношений с региональной системой СПО 19 августа 2021 года в рамках августовского Образовательного форума ФГБОУ ВО УлГПУ им. И. Н. Ульянова инициировал проведение вебинара по теме «Взаимодействие вуза и организаций среднего профессионального образования в вопросах подготовки, личностного и профессионального развития педагогов». В вебинаре приняли участие 52 человека. Спикерами и модераторами вебинара выступили сотрудники Университета и ПОО области.

Дайджест вебинара. В своем вступительном слове проректор по научной работе, доктор педагогических наук, профессор Ирина Назимовна Тимошина обозначила основные направления взаимодействия вуза и организаций среднего профессионального образования: подготовка преподавателей общеобразовательного цикла и мастеров производственного обучения для ПОО; сопровождение и поддержка молодых педагогов; повышение квалификации и профессиональная переподготовка руководителей и педагогических работников; психолого-педагогическое просвещение родителей; организация и проведение научно-практических мероприятий по актуальным направлениями развития СПО.

В основной части вебинара был рассмотрен комплекс вопросов, посвященных ключевым стратегиям совместной работы Университета и ПОО в образовательном пространстве региона [Морозова 2020].

Первая стратегия – это участие университета в подготовке кадров для региональной системы СПО.

В региональной системе СПО в последние десятилетия отмечена тенденция старения педагогических коллективов. Отсюда появляется потребность в омоложении кадров. Некоторые пути решение этой проблемы были предложены в выступлении кандидата биологических наук, доцента, начальника учебного управления ФГБОУ ВО УлГПУ им. И. Н. Ульянова Ольги Евгеньевны Беззубенковой.

В качестве одного из возможных путей решения проблемы докладчик предложил рассматривать подготовку преподавателей общеобразовательного цикла и мастеров производственного обучения в условиях объединенных усилий университета и ПОО в целях учета современных реалий и требований к общепрофессиональным, психолого-педагогическим и личностным компетенциям специалистов, формирования готовности выпускников к решению задач воспитания и обучения в профессиональной образовательной организации. Факультеты Университета готовы решать эту сложную задачу в диалоге с ПОО на условиях целевого обучения [Моднов 2015].

Второй путь, по мнению О. Е. Беззубенковой, – интеграция образовательных программ среднего профессионального и высшего образования по совпадающим профилям подготовки. В ФГБОУ ВО УлГПУ им. И. Н. Ульянова ведется активная работа в этом направлении. Так, например, было подписано соглашение о сотрудничестве с Ульяновским педагогическим колледжем. Безусловно, предстоит большая работа по разработке механизмов

интеграции учебных планов среднего профессионального и высшего педагогического образования, образовательные и социальные эффекты которой для региона очевидны.

Вторая стратегия взаимодействия – повышение квалификации и профессиональная переподготовка руководителей, педагогических работников ПОО. Об этом шла речь в выступлении кандидата педагогических наук, доцента, Заслуженного учителя РФ, директора центра повышения квалификации и профессиональной переподготовки ФГБОУ ВО УлГПУ им. И. Н. Ульянова Миляуши Афаулловны Фахретдиновой.

В настоящее время для руководителей и педагогических работников ПОО разработаны и реализуются четыре основные программы повышения квалификации: «Теория и практика управления ПОО в условиях реализации приоритетных проектов в системе среднего профессионального образования», «Профессионально-педагогическая деятельность педагога СПО в условиях реализации проекта «Молодые профессионалы» и ФГОС СПО по ТОП-50», «Теория и методика преподавания общеобразовательных дисциплин в профессиональных образовательных организациях», «Технологии и модели инклюзивного профессионального образования и обучения инвалидов и лиц с ОВЗ в ПОО».

Каждая программа имеет два раздела: «Общенаучная подготовка» и «Предметная подготовка». Содержание этих разделов обновляется каждый год, а иногда и чаще – по ходу реализации программ.

В раздел «Общенаучная подготовка» на 2021 год включены новые темы, важные и для профессиональных образовательных организаций. Данные темы являются трендовыми для всех уровней образования: «Образование XXI века: мегатренды и технологические драйверы», «Воспитание и социализация через призму изменений в законодательстве», «Развитие функциональной грамотности обучающихся средствами педагогических технологий», «Развитие личностного потенциала субъектов образовательных отношений», «Обеспечение комплексной безопасности участников образовательных отношений», «Цифровые технологии в профессиональной деятельности педагога (руководителя)», «Развитие навыков педагога по оказанию первой помощи обучающимся».

Содержание раздела «Предметная подготовка» также содержит основные направления развития СПО: новые и актуальные нормативные документы, технологии подготовки профессиональных кадров нового поколения, теория и практика воспитательной работы в ПОО в современных условиях, система оценка компетенций, квалификации на основе профессиональных стандартов и стандартов WSI, инклюзивное образование в региональной системе СПО[Данилов 2018].

Все эти темы рассматриваются через призму специфики профессиональной деятельности тех или иных категорий слушателей.

В реализации программ повышения квалификации принимают активное участие целый ряд ПОО: Ульяновский педагогический колледж, Ульяновский профессионально-политехнический колледж, Ульяновский социально-педагогический колледж, Ульяновский техникум отраслевых технологий и дизайна, Ульяновский техникум железнодорожного транспорта. На базе этих организаций проводятся выездные практические занятия в рамках реализации программ повышения квалификации.

Заместитель директора по научно-методической работе Ульяновского педагогического колледжа, Заслуженный учитель РФ Людмила Анатольевна Толстых рассказала на вебинаре об опыте участия в повышении квалификации педагогических работников ПОО. Докладчик отметила, что слушатели с большим удовольствием посещают практические занятия в этом образовательном учреждении.

Алгоритм занятий следующий. Преподаватель университета представляет научный взгляд на заявленную проблему. Затем в формате активного участия слушателей проводится целый ряд мероприятий по представлению инновационного педагогического опыта. Приведем примеры таких мероприятий: методический диалог по обсуждаемой проблеме, презентация образовательного проекта «Дидактический литературный театр как инновационная культурно-образовательная технология приобщения студентов к нравственному потенциалу отечественной культуры», спектакль дидактического литературного театра «Душа обязана трудиться…», методический обзор активных форм работы со студентами, игровой практикум «Кроссенс как ассоциативная головоломка нового поколения: как прочитать и создать, как и для чего использовать» и многое другое.

В выездных практических занятиях принимают участие студенты – победители и призеры региональных чемпионатов Ворлдскиллс Россия, которые дают мастер-классы с использованием современных образовательных технологий, с применением робототехники на основе разработанного в колледже методического конструктора.

Цифровизация образования обусловила появление нового направления в формировании технологической культуры педагога. Преподаватели колледжа демонстрируют своим коллегам опыт использования инновационных форм работы в организации дистанционного обучения: использование образовательных возможностей технологии веб-квеста в преподавании учебных дисциплин, организация дистанционного конкурса студенческих творческих работ, организация интегрированных внеучебных занятий с использованием различных интернет-ресурсов по дисциплинам общеобразовательного цикла в образовательном пространстве колледжа.

Такая совместная работа способствует развитию профессиональных компетенций не только слушателей курсов повышения квалификации, но и педагогических работников колледжа.

Третья стратегия – это совместная работа университета и ПОО в рамках областной программы «Развитие инновационных процессов».

В настоящее время прикладная научно-исследовательская и опытно-экспериментальная работа ведется в девяти ПОО. Темы исследований и экспериментальной работы коррелируют с основными направлениями развития системы СПО.

На вебинаре были представлены результаты работы профессиональных образовательных организаций, научное руководство которой осуществляли сотрудники Университета:

1. Программа исследования Ульяновского профессионально-политехнического колледжа «Система формирования и оценки квалификации обучающихся СПО с учетом профессиональных стандартов и стандартов WSI» (научный руководитель – М.А. Фахретдинова). С начала учебного года это учебное заведение будет работать в статусе стажировочной площадки.

2. Ульяновский техникум отраслевых технологий и дизайна реализует программу, направленную на развитие регионального инклюзивного образования в Ульяновской области (научный руководитель – М. А. Фахретдинова).

Ульяновскому техникуму отраслевых технологий и дизайна решением областного экспертного совета по итогам работы в течение трех лет в рамках областной программы РИП присвоен статус научно-методического центра по вопросам развития регионального инклюзивного образования в Ульяновской области.

3. Тема исследования Ульяновского техникума железнодорожного транспорта – «Проектная деятельность как механизм формирования предпринимательской компетенции

обучающихся профессиональных образовательных организаций в условиях реализации ФГОС СПО 3+ и ФГОС ТОП-50» (научный руководитель – М. А. Фахретдинова). Техникум продолжает работать в статусе научно-методического центра, транслируя свой опыт по разрабатываемой теме.

4. Тема исследования Ульяновского педагогического колледжа – «Комплексно-краеведческий музей образовательной организации как центр гражданско-патриотического и нравственного воспитания молодежи в инклюзивной социокультурной среде» (научный руководитель – Л. А. Казакова). Колледж продолжает свою работу в статусе стажировочной площадки.

В рамках исследований педагогические коллективы данных ПОО совместно с научными руководителями Университета провели большую работу, подготовили качественные, готовые к использованию материалы, являющиеся значимым ресурсом для развития управленческих и педагогических кадров ПОО региона. Достижения, полученные в рамках разработки заявленных тем, были представлены на вебинаре.

Заместитель директора по инновационной деятельности Ульяновского техникума железнодорожного транспорта, Почетный работник воспитания и просвещения РФ Ольга Николаевна Кубракова представила один из результатов исследовательской работы – целевую комплексную программу развития проектной культуры педагога как ресурс формирования общих компетенций студентов. Заметим, что данная тема в настоящее время очень актуальна для всех ПОО, так как нормативная база различных уровней, регламентирующая деятельность техникумов, колледжей, определяет задачи, решение которых требует от педагогов внедрения проектно-технологических организационных форм деятельности.

Программа представляет комплекс мероприятий, направленных на решение ряда задач:

1. Изучение потенциальных возможностей педагогических работников и их готовности к проектной деятельности.

2. Приобретение педагогами знаний в области технологий разработки и управления проектами, технологий бизнес-образования.

3. Овладение умениями организации проектной деятельности для формирования общих компетенций студентов и системой оценивания уровня их сформированности.

4. Стимулирование мотивации педагогов к внедрению в образовательный процесс эффективных технологий бизнес-образования, технологий разработки и управления проектами.

Для обучения педагогов предусмотрены такие технологии и формы работы как модерация, коучин, форсайт, eduScrum, сторителлинг, мастер-классы, ролевые и деловые игры, кейс-мероприятия, форсайт-сессии, питч-сессии, образовательные интенсивы. Особая роль отведена индивидуальной работе – консультированию, коучингу, наставничеству.

Заместитель директора по инновационному развитию и инклюзивному образованию Ульяновского техникума отраслевых технологий и дизайна, эксперт экспертно-аналитического центра по проблемам инклюзии ФГАОУ ВО РУДН, кандидат педагогических наук Ирина Николаевна Ларченко в своем выступлении раскрыла содержательные элементы авторской модели компетенций педагогов, реализующих инклюзивное профессиональное образование. В результате проведенных исследований участниками программы были определены четыре группы компетенций, важные для организации работы с обучающимися из числа лиц с инвалидностью и ОВЗ: готовность создавать специальную профессионально-ориентированную среду в ПОО, готовность разрабатывать

адаптированные программы учебных дисциплин, профессиональных модулей (междисциплинарных курсов, практик), готовность реализовать адаптированные программы учебных дисциплин, профессиональных модулей (междисциплинарных курсов, практик); готовность создавать условия социализации обучающихся в ПОО при получении среднего профессионального образования и профессионального обучения.

В качестве механизмов реализации модели компетенций спикером были названы следующие совместные с университетом формы работы: организация коммуникационных сессий с ПОО, реализация программ повышения квалификации педагогов, реализующих инклюзивное образование в региональной системе СПО, организация и проведение обучающих семинаров по вопросам инклюзивного профессионального образования, оказание консалтинговых услуг по вопросам инклюзивного профессионального образования.

Четвертая стратегия – совместная работа по реализации значимых для региональной системы СПО проектов, различных научно-практических мероприятия по актуальным направлениям развития региональной системы СПО.

Первый проект, представленный в рамках данной стратегии, называется «Развитие softskills обучающихся профессиональных образовательных организаций как условие формирования социального и технологического предпринимательства». Данный проект поддержан Правительством Ульяновской области. Развитие, формирование предпринимательских компетенций обучающихся – архиважная задача. В России нет образовательной среды, которая бы взращивала предпринимателей. В то же время именно предприниматели считаются одним из драйверов экономического прорыва страны. Сотрудничество университета и ПОО в рамках этого проекта, на наш взгляд, имеет долгосрочные перспективы.

Второй значимый проект в рамках заявленной стратегии – «Теория и практика сопровождения профессионально-личностного развития молодых педагогов в условиях университетского комплекса».

В 2019 году были направлены для трудоустройства в ПОО региона 14 выпускников Университета, в 2020 году – 8 выпускников, в 2021 году – 22 выпускника. На наш взгляд, в этом контексте очень важно развивать движение наставничества как одного из факторов поддержки молодых педагогов. В каждом образовательном учреждении существует своя программа ввода в профессию: за молодыми педагогами закрепляются наставники, им оказывается разные виды помощи (финансовая, психолого-педагогическая и др.). Но эта задача сложнее, чем кажется на первый взгляд. Поэтому ПОО предлагается использовать ресурсы университета. В университете работает Центр сопровождения молодых педагогов, являющийся федеральной инновационной площадкой, реализуется специальная программа повышения квалификации «Персональный успех: школа карьеры для начинающего педагога», проводятся тематические семинары и тренинги для молодых педагогов. Сформирован Банк наставников молодых педагогов, включающий в себя более 60 специалистов университета, готовых помочь молодым профессионалам в решении проблем. Среди наставников – и те преподаватели, которые работали с будущими педагогами в пору студенчества, и опытные учителя и методисты. Наставники готовы проводить индивидуальные консультации для молодых коллег, помогать в выборе методик, в подготовке занятий и внеучебных мероприятий [Данилов 2017].

Третий проект – это различные научно-практические мероприятия по актуальным направлениям развития региональной системы СПО: вебинары, научно-практические конференции, различные форматы активного обсуждения важных вопросов. Они могут

быть на областном уровне, уровне ПОО. Сотрудники университета всегда могут принять участие в подготовке и проведении таких мероприятий по запросу ПОО. В этом ключе следует назвать существующие в практике направления взаимодействия вуза и ПОО: участие преподавателей университета в государственной итоговой аттестации в качестве председателей ГЭК, в региональных чемпионатах WorldSkills в качестве экспертов, организация педагогической практики студентов университета в ПОО и т.д. Многие формы, на наш взгляд, могут в дальнейшем перейти в разряд стратегических проектов.

Пятая стратегия взаимодействия университета и ПОО подробно раскрыта в докладе заведующей кафедрой дошкольного и начального общего образования, доктора педагогических наук, профессора Ларисы Михайловны Захаровой, в рамках которого университет рассматривается как площадка транслирования и распространения лучших образовательных практик. В данном случае университет есть единый учебно-методический и образовательный центр, деятельность которого направлена на решение следующих задач:

- обеспечение преемственности профессиональной подготовки (смежные специальности дефектологов, воспитателей, учителей-предметников);
- объединение профессионального сообщества педагогов вокруг актуальных психолого-педагогических проблем;
- создание единого образовательного пространства профессионального роста и развития как молодых, так и опытных педагогов;
- расширение воспитательного потенциала образовательных мероприятий.

Форматы такого взаимодействия могут быть самые разнообразные: круглые столы по обсуждению опыта внедрения лучших практик, разработке и обсуждению методических аспектов образовательной деятельности; совместные проекты студентов СПО и университета в области волонтерской деятельности; ежегодные студенческие научно-практические конференции; совместное издание учебно-методической литературы; публикация статей; участие преподавателей университета в работе со студентами СПО и др.

Вместо заключения. На вебинаре «Взаимодействие вуза и организаций среднего профессионального образования в вопросах подготовки, личностного и профессионального развития педагогов» обозначены пять основных стратегий интеграции университета в процессы развития кадровых ресурсов региональной системы СПО. По каждому из этих направлений имеется определенный опыт и, следовательно, в дальнейшем может сложиться конструктивное и взаимовыгодное для сторон сотрудничество.

Данные стратегии деятельности могут конкретизироваться в разработке и реализации совместных проектов, планов по актуальным направлениями развития профессионального образования, новой модели развития и оценки профессионального мастерства педагогических и руководящих кадров; апробации и внедрении новых форм повышения квалификации (дистантных, проектных, интерактивных); развитии системы обобщения и распространения эффективного педагогического опыта, инновационных достижений субъектов образовательного процесса [Березина 2012].

Очевидно, что интеграция университета в процессы развития кадровых ресурсов региональной системы СПО представляется механизмом, способным создать условия повышения качества деятельности всех субъектов образовательной деятельности как в отдельной ПОО, так и в региональной системе СПО в целом [Журкина, Пертая 2021].

В завершении вебинара спикерами и модератором в качестве результативного инструмента, обеспечивающего взаимодействие университета и ПОО, были названы

договорные отношения. Каждая ПОО определяет для себя, какие же ресурсы университета могут быть полезны, нужны для развития ее кадровых ресурсов и на этом основании заключается двухсторонний договор о сотрудничестве с целью повышения качества педагогических кадров и интеграции образовательной и научной деятельности по следующим основным направлениям:

- интеграция образовательных программ университета и ПОО по возможным профилям подготовки;
- обмен преподавательским и научно-методическим опытом;
- проведение совместных научных исследований по приоритетным для университета и ПОО направлениям деятельности;
- организация сетевых событий с участием ПОО и университета;
- обмен научной и научно-методической информацией;
- издание совместных сборников научных и научно-методических трудов;
- обмен опытом организации и методики проведения занятий;
- реализация совместных проектов, курсов, семинаров.

Таким образом, предлагаемые направления взаимодействия, безусловно, несут в себе потенциал развития, служат важнейшим источником, средством обеспечения личностного и профессионального развития педагогов.

Источники и литература:

1. Березина О. Л. Социальный заказ системе дополнительного профессионального образования и проблема качества кадровых ресурсов в региональной образовательной системе // Вектор науки ТГУ. 2012. №2(9) С. 44–45.
2. Борисов И. И. Стратегия интеграции университета в точки роста региона // Университетское управление: практика и анализ. 2003. N 1(24). С. 9–16.
3. Гапонова О. С., Смельцова С. В., Чилипенок Ю. Ю. Интеграция организаций высшего образования для решения задач социально-экономического развития регионов // Экономика региона. 2020. Т. 16, вып. 4. С. 1147–1161.
4. Журкина О. А., Пертая М. В., Соловейкина М. П. Социальное партнерство педагогического вуза и школы как механизм профессионального воспитания будущего педагога // Поволжский педагогический поиск. 2021. №1 (35). С. 8–13.
5. Программа взаимодействия ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова» и Министерства просвещения и воспитания Ульяновской области на 2021 – 2024 гг. от 25 января 2021 г.
6. Проблемы интеграции в современном образовании: международная научно-практическая конференция 15–16 декабря 2020 года. / Под общ. ред. О. П. Морозовой; Алтайский государственный университет. Барнаул: Изд-во АлтГУ, 2020. 1 CD-R (2,6 Мб).
7. Смирнов В. А. Интеграция университета в региональные процессы: возможные стратегии и ключевые факторы риска // Университетское управление: практика и анализ. 2014. № 6 (94). С. 57–68.
8. Современное дополнительное образование взрослых: монография. / Под ред. С. В. Данилова, Л. П. Шустовой, З. В. Глебовой. М.: ИНФРА-М, 2018. 203 с.
9. Сопровождение развития педагога на начальном этапе профессиональной карьеры: монография. / Под ред. С. В. Данилова, Л. П. Шустовой, З. В. Глебовой. Ульяновск: УлГПУ им. И.Н. Ульянова, 2017. 293 с.
10. Моднов С. И., Маланов А. Г. Реализация сетевой модели «СПО – ВУЗ» при подготовке бакалавров образования // Современные проблемы науки и образования. 2015. №1-1. [Электронный ресурс]. URL: https://science education.ru/ru/article/view?id=17658 (дата обращения: 03.09.2021).

Статья поступила в редакцию: 10.09.2021

Сведения об авторах

Аль Ших Мхд. Висам,
Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова,
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5
E-mail: wissam.alshekh.89@gmail.com

Асхадуллина Н. Н.,
Елабужский институт (филиал) Казанского (Приволжского) федерального университета,
423600, Республика Татарстан, г. Елабуга, ул. Казанская, д. 89
E-mail: alter_ego.08@mail.ru

Глебова З. В.,
Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова,
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5
E-mail: zoyaglebova@yandex.ru

Голубева Д. А.,
Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова,
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5
E-mail: golubevadina15@mail.ru

Гусельцева М. С.,
Психологический институт Российской академии образования,
125009, г. Москва, ул. Моховая, д. 9, стр. 4
Институт общественных наук Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации,
119571, г. Москва, просп. Вернадского, д. 82, стр. 3
E-mail: mguseltseva@mail.ru

Данилов С. В.,
Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова,
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5
E-mail: danilovnic@rambler.ru

Зарубина В. В.,
Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова,
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5
E-mail: valvikzar@mail.ru

Касаткина Н. М.,
Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова,
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5
E-mail: kasatnm@mail.ru

Котельникова Н. М.,
Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова,
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5
E-mail: micshurinocshka@yandex.ru

Кузнецова Д. В.,
Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова,
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5
E-mail: darya_zaburdaeva@mail.ru

Ладаева Л. Г.,
Гимназия №34 города Ульяновска,
432045, г Ульяновск, ул. Рябикова, д. 25а
E-mail: larisa.ladaeva@gmail.com

Липатова А. П.,
Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова,
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5
E-mail: antonina.antonina282@yandex.ru

Морозкина Т. В.,
Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова,
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5
E-mail: tatyana_morozkin@mail.ru

Петренко Е. Л.,
Лицей Ульяновского государственного педагогического университета им. И. Н. Ульянова,
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5
E-mail: elep31@yandex.ru

Петрищев И. О.,
Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова,
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5
E-mail: pi3@mail.ru

Романовская О. Е.,
Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова,
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5
E-mail: olga.e.romanovskaya@gmail.ru

Русинякова Я.,
Экономический Университет в Братиславе,
Bratislava, Dolnozemska cesta 1/b, 852, 35
E-mail: jrusinakova@yahoo.com

Санковская О. М.,
Высшая школа социально-гуманитарных наук и международной коммуникации САФУ им. М. В. Ломоносова,
163002, г. Архангельск, пр. Ломоносова, д. 2
E-mail: helgasank5000@gmail.com

Солтис В. В.,
Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова,
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5
E-mail: vvsoltis@mail.ru

Семикашева И. А.,
Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова,
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5
E-mail: inasimagina@yandex.ru

Фахретдинова М. А.
Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова,
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5
E-mail: maf10459@bk.ru

Федоров А. И.,
Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова,
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5
E-mail: alex3366@mail.ru

Халиуллина Л. Р.,
Елабужский институт (филиал) Казанского (Приволжского) федерального университета,
423604, Республика Татарстан, г. Елабуга, ул. Казанская, д. 89
E-mail: alter_ego.08@mail.ru

Цыганов А. В.,
Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова,
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5
E-mail: andrew.tsyganov@gmail.com

Цыганова Ю. В.,
Ульяновский государственный университет,
432970, г. Ульяновск, ул. Льва Толстого, д. 42
E-mail: tsyganovajv@gmail.com

Шмакова А. П.,
Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова,
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5
E-mail: anshmak@mail.ru

Шустова Л. П.,
Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова,
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5
E-mail: lp_shustova@mail.ru

Our authors

Al Shikh Mhd. Wisam,
Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov,
432071, Ulyanovsk, ploshchad Lenina, 4/5
E-mail: wissam.alshekh.89@gmail.com

Askhadullina Nailya N.,
Elabuga Institute (branch) of the Kazan (Volga Region) Federal University,
423600, Republic of Tatarstan, Elabuga, Kazanskaya ulitsa, 89, office. 1
E-mail: alter_ego.08@mail.ru

Glebova Zoya V.,
Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov,
432071, Ulyanovsk, ploshchad Lenina, 4/5
E-mail: zoyaglebova@yandex.ru

Golubeva Dina A.,
Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov,
432071, Ulyanovsk, ploshchad Lenina, 4/5
E-mail: golubevadina15@mail.ru

Guseltseva Marina S.,
Psychological Institute of the Russian Academy of Education,
125009, Moscow, ulitsa Mokhovaya, 9, building 4
Institute of Social Sciences of the Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation,
119571, Moscow, prosp. Vernadskogo, 82, building 3
E-mail: mguseltseva@mail.ru

Danilov Sergey V.,
Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov,
432071, Ulyanovsk, ploshchad Lenina, 4/5
E-mail: danilovnic@rambler.ru

Zarubina Valentina V.,
Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov,
432071, Ulyanovsk, ploshchad Lenina, 4/5
E-mail: valvikzar@mail.ru

Kasatkina Natalia M.,
Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov,
432071, Ulyanovsk, ploshchad Lenina, 4/5
E-mail: kasatnm@mail.ru

Kotelnikova Natalia M.,
Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov,
432071, Ulyanovsk, ploshchad Lenina, 4/5
E-mail: micshurinocshka@yandex.ru

Kuznetsova Daria V.,
Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov,
432071, Ulyanovsk, ploshchad Lenina, 4/5
E-mail: darya_zaburdaeva@mail.ru

Ladaeva Larisa G.,
Gymnasium No. 34, Ulyanovsk,
432045, Ulyanovsk, ulitsa Riabikova, 25a
E-mail: larisa.ladaeva@gmail.com

Lipatova Antonina P.,
Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov,
432071, Ulyanovsk, ploshchad Lenina, 4/5
E-mail: antonina.antonina282@yandex.ru

Morozkina Tatiana V.,
Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov,
432071, Ulyanovsk, ploshchad Lenina, 4/5
E-mail: tatyana_morozkin@mail.ru

Petrenko Elena L.,
Lyceum of Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov,
432071, Ulyanovsk, ploshchad Lenina, 4/5
E-mail: elep31@yandex.ru

Petrishchev Igor O.,
Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov,
432071, Ulyanovsk, ploshchad Lenina, 4/5
E-mail: pi3@mail.ru

Romanovskaia Olga E.,
Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov,
432071, Ulyanovsk, ploshchad Lenina, 4/5
E-mail: olga.e.romanovskaya@gmail.ru

Rusiňáková J.,
University of Economics, Bratislava,
Bratislava, Dolnozemska cesta 1/b, 852, 35
E-mail: jrusinakova@yahoo.com

Sankovskaia Olga M.,
Higher School of Social Sciences, Humanities and International Communication of NArFU named after M.V. Lomonosov,
163002, Arkhangelsk, pr. Lomonosova, 2
E-mail: helgasank5000@gmail.com

Soltis Vitaly V.,
Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov,
432071, Ulyanovsk, ploshchad Lenina, 4/5
E-mail: vvsoltis@mail.ru

Semikasheva Inna A.,
Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov,
432071, Ulyanovsk, ploshchad Lenina, 4/5
E-mail: inasimagina@yandex.ru

Fakhretdinova Miliausha A.,
Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov,
432071, Ulyanovsk, ploshchad Lenina, 4/5
E-mail: maf10459@bk.ru

Fedorov Aleksandr I.,
Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov,
432071, Ulyanovsk, ploshchad Lenina, 4/5
E-mail: alex3366@mail.ru

Khaliullina Lilya R.,
Elabuga Institute (branch) of the Kazan (Volga Region) Federal University,
423604, Republic of Tatarstan, Elabuga, ulitca Kazanskaya, 89
E-mail: alter_ego.08@mail.ru

Tsyganov Andrey V.,
Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov,
432071, Ulyanovsk, ploshchad Lenina, 4/5
E-mail: andrew.tsyganov@gmail.com

Tsyganova Iulia V.,
Ulyanovsk State University,
432970, Ulyanovsk, ulitsa Lva Tolstogo, 42
E-mail: tsyganovajv@gmail.com

Shmakova Anna P.,
Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov,
432071, Ulyanovsk, ploshchad Lenina, 4/5
E-mail: anshmak@mail.ru

Shustova Liubov P.,
Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov,
432071, Ulyanovsk, ploshchad Lenina, 4/5
E-mail: lp_shustova@mail.ru

Правила предоставления статей в редакцию и сотрудничества с редколлегией

1. Статья должна представляться для публикации впервые и не может быть опубликована ранее в другом издании или подана в другое издание для публикации. Исследование, на основе которого написана статья, должно быть оригинальным и новым. Недопустима публикация недостоверной информации, а также плагиат. Представленные статьи проходят проверку в программе «Антиплагиат».

2. Автор обязуется сотрудничать с редколлегией журнала: вносить изменения, устранять ошибки по просьбе редколлегии. В случае отказа автора устранить обнаруженные в тексте ошибки или неточности, определить используемые понятия, увеличить объем аннотации, введения или заключения, пояснить свою мысль, усилить аргументированность утверждений, редколлегия оставляет за собой право отклонить материал.

3. Автор гарантирует правильность ссылок и цитат, наличие всех необходимых разрешений на используемые в статье результаты, факты и иные заимствованные материалы, правообладателем которых он не является. Если автор заметит ошибки в уже поданной на рассмотрение статье, ему необходимо принять меры к их скорейшему исправлению.

4. Редакция журнала «Поволжский педагогический поиск» принимает статьи, которые соответствуют общим тематическим рубрикам журнала (13.00.00 – педагогические науки, 07.00.00 – исторические науки и археология, 10.00.00 – филологические науки). Статьи по социологии, экономике, праву, психологии, философии и политологии принимаются только при условии, что автор рассматривает проблемы, в той или иной степени влияющие на российское образование, с обоснованием такого влияния.

5. Редколлегия журнала организует процесс «слепого» рецензирования. Рецензент оценивает научный уровень материала, при этом, замечания не должны касаться личных качеств авторов, содержать оскорбительные комментарии.

6. Редколлегия отбирает статьи для публикации в журнале и в результате рецензирования и коллегиального обсуждения выносит решение об отклонении или публикации материалов.

7. По просьбе автора ему могут быть в электронном виде отправлены решение редакционной коллегии и отзывы рецензентов без указания их фамилий.

8. Все публикации для авторов бесплатны.

Требования к присылаемым статьям

Статья предоставляется в электронном виде по адресу angelamaltseva99@yandex.ru (формат *.doc). В теме письма указывается фамилия и инициалы автора: Иванов И.И._статья или Петрова Н.А., Сизова В.И._статья. Прикреплённый файл со статьей называется: Иванов ИИ_статья.doc, Сизова ВИ_статья.doc. Текст письма должен содержать следующую информацию об авторе (авторах): фамилия, имя, отчество (полностью), учёная степень (если имеется), учёное звание (если имеется), занимаемая должность с указанием факультета, кафедры, место работы с указанием почтового адреса учреждения/института, телефон и электронная почта автора. Статьи магистрантов и аспирантов в обязательном порядке должны содержать сведения о научном руководителе.

Требования к содержанию и оформлению статей

Объем статьи (включая аннотацию и список литературы) – не менее 8-ми и не более 15-ти страниц оригинального текста (шрифт Times New Roman, кегль 14, междустрочный интервал 1,5).

Текст статьи должен содержать следующие необходимые элементы: постановка проблемы, определение целей и задач исследования по теме, актуальной в современной теории и практике; определение места авторской постановки вопроса в имеющейся мировой/отечественной научной литературе; оригинальное авторское исследование: первичные эмпирические данные и их качественный или количественный анализ; обработка вторичных данных; историческое исследование; анализ эволюции научных взглядов по выбранной теме и т.п.; выводы, соответствующие целям и задачам исследования.

Текст статьи должна предварять следующая информация: индексы УДК и ББК (в левом верхнем углу), название статьи на русском языке (по ширине, полужирными строчными символами), фамилия, имя, отчество автора (полностью) на русском языке, учёная степень, должность, название места работы, город, страна (обычные символы, выравнивать влево).

Название по возможности должно включать две части, разделяемые двоеточием. Первая часть может отражать объект исследования, вторая – предмет. Например, «Негативный опыт и доверие: анализ воздействия виктимизации на генерализованное доверие».

Аннотация (500 – 1000 знаков с пробелами) – независимый от статьи источник информации, краткая характеристика работы, включающая в себя актуальность, постановку проблемы, пути ее решения, результаты и выводы. Указывается, что нового несет в себе данная статья в сравнении с другими, родственными по тематике и целевому назначению. При написании аннотации необходимо обратить внимание на следующее: не повторять текст самой статьи, сведения, содержащиеся в ее заглавии; не приводить цифры, таблицы, внутритекстовые сноски, аббревиатуры, авторские сокращения, материал, который отсутствует в самой статье; излагать основные результаты проведенного исследования предельно точно и информативно; приводить фактические данные, обнаруженные взаимосвязи и закономерности; употреблять синтаксические конструкции, свойственные языку научных и технических документов, избегать сложных грамматических конструкций, вводных слов.

Ключевые слова (примерно 5 – 7 слов) – основные общенаучные термины или термины по профилю исследования, упорядоченные от наиболее общих к конкретным.

Формат статьи Microsoft Word, шрифт Times New Roman, кегль 14, поля 2 пт со всех сторон, интервал 1,5, без дополнительных интервалов, абзацный отступ 1,25 пт. Выравнивание – по ширине.

Последовательное различение дефиса (-) и тире (–). Цитаты из научных статей, монографий и т.п. приводятся в «парных» кавычках, с различением кавычек внешних и внутренних («… «…» …. »). Аббревиатуры и сокращения, за исключением общеупотребительных, следует разъяснять при первом их включении в текст. Нумерация страниц не производится. Не допускается: уплотнение интервалов, запрет висячих строк, принудительный разрыв строк.

Ссылки на цитируемую литературу оформляются по принципу: [Иванова 2005: 34], [Михайлов 2006, I: 48].

После текста статьи следует библиографический список в алфавитном порядке, оформленный в соответствии с требованиями ГОСТ Р 7.0.5.-2008.

Направляя статью в редакцию журнала, автор выражает своё согласие на её опубликование и размещение в интернете (в том числе на официальном сайте www.elibrary.ru), а также на её распространение на иных платформах.

Научный журнал «Поволжский педагогический поиск» является подписным периодическим печатным изданием, включенным в библиографическую базу данных РИНЦ. Выходит 4 раза в год. Подписной индекс Каталога Агенства «Роспечать» 70842.