

Педагогическая **ПЕРСПЕКТИВА**

PEDAGOGICAL PERSPECTIVE

Сетевое издание

№3(7)
2022

ISSN 2782-2559

Педагогическая ПЕРСПЕКТИВА

PEDAGOGICAL PERSPECTIVE

№ 3(7)

2022

Сетевое издание

Издается с 2021 года
Периодичность: 4 раза в год

Online media

Published since 2021
Publication frequency: 4 times a year

ISSN 2782-2559

Учредитель: государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Институт развития образования» Краснодарского края.

Сетевое издание зарегистрировано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (свидетельство ЭЛ № ФС 77-80112), национальным центром ISSN Российской федерации (ISSN 2782-2559)

Научное издание. Знаком информационной продукции не маркируется согласно п. 2 ст. 1 Федерального закона № 436-ФЗ от 29.12.2010.

Главный редактор:

Яковлев Е.В. – доктор педагогических наук, профессор (Краснодар).

Редакционная коллегия:

Позднякова О.К., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор (Самара).

Чекалева Н.В., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор (Омск).

Белонувская И.Д., доктор педагогических наук, профессор (Оренбург).

Голошумова Г.С., доктор педагогических наук, профессор (Москва).

Гревцева Г.Я., доктор педагогических наук, профессор (Челябинск).

Кирьякова А.В., доктор педагогических наук, профессор (Оренбург).

Мартишина Н.В., доктор педагогических наук, профессор (Рязань).

Мороз В.В., доктор педагогических наук, доцент (Оренбург).

Семенова Л.М., доктор педагогических наук, доцент (Санкт-Петербург).

Степанова Г.А., доктор педагогических наук, профессор (Сургут).

Суворова С.Л., доктор педагогических наук, профессор (Санкт-Петербург).

Шукшина Т.И., доктор педагогических наук, профессор (Саранск).

Шумилова Е.А., доктор педагогических наук, профессор (Краснодар).

Яковлева Н.О., доктор педагогических наук, профессор (Краснодар).

The founder:

Institute of Education Development of the Krasnodar Region.

The online media is registered by the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology and Mass Media (certificate EL No. FS 77-80112), the national ISSN center of the Russian Federation (ISSN 2782-2559)

Scientific publication. The sign of information products is not marked in accordance with paragraph 2 of Art. 1. Federal Law No. 436-FZ of December 29, 2010.

Editor-in-Chief:

Yakovlev E.V. – Doctor of Sciences (Education), Academic Title of Professor (Krasnodar).

Editorial board:

Pozdnyakova O.K., Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Sciences (Education), Academic Title of Professor (Samara).

Chekaleva N.V., Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Sciences (Education), Academic Title of Professor (Omsk).

Belonovskaya I.D., Doctor of Sciences (Education), Academic Title of Professor (Orenburg).

Goloshumova G.S., Doctor of Sciences (Education), Academic Title of Professor (Moscow).

Grevtseva G.Ya., Doctor of Sciences (Education), Academic Title of Professor (Chelyabinsk).

Kiryakova A.V., Doctor of Sciences (Education), Academic Title of Professor (Orenburg).

Martishina N.V., Doctor of Sciences (Education), Academic Title of Professor (Ryazan).

Moroz V.V., Doctor of Sciences (Education), Academic Title of Associate Professor (Orenburg).

Semenova L.M., Doctor of Sciences (Education), Academic Title of Associate Professor (St. Petersburg).

Stepanova G.A., Doctor of Sciences (Education), Academic Title of Professor (Surgut).

Suvorova S.L., Doctor of Sciences (Education), Academic Title of Professor (St. Petersburg).

Shukshina T.I., Doctor of Sciences (Education), Academic Title of Professor (Saransk).

Shumilova E.A., Doctor of Sciences (Education), Academic Title of Professor (Krasnodar).

Yakovleva N.O., Doctor of Sciences (Education), Academic Title of Professor (Krasnodar).

Художественный редактор – Кондрашова Т.В.

Редактор-корректор – Шевченко О.А.

Адрес учредителя и издателя:

350080, г. Краснодар, ул. Сормовская, 167
Телефон: 8 (861) 203-50-53
e-mail: journal-iro23@mail.ru
Сайт: <https://journal-iro23.ru/>

Art editor – Kondrashova T.V.

Proofreaders editor – Shevchenko O.A.

Founder and publisher address:

350080, Krasnodar, Sormovskaya st., 167
Telephone: 8 (861) 203-50-53
e-mail: journal-iro23@mail.ru
Website: <https://journal-iro23.ru/>

Содержание. Contents

Бубнова И.С., Быстрицкая О.С. Модель непрерывного роста профессионального мастерства педагога ...3

Мулюкова В.А. Компетентностная модель современного педагога как основа непрерывного повы- шения профессионального мастерства ...11
--

Плосконосова Е.А. Системно-диалектический анализ условий цифровизации общеобразовательных организаций Кемеровской области.....19
--

Чистобаева А.Ю., Харанжак В.В. Влияние тяжёлых нарушений речи на развитие социально-коммуникативных способностей у детей старшего дошкольного возраста26

Бубнова И.С., Бегзадян Н.А. Систематизация современных подходов к научно-методическому сопровождению развития региональной инновационной инфраструктуры.....34

Степин С.Н., Николаева Э.Е. Технология процесса изучения драматических произведений в аспекте культурологического подхода в профильной школе: теоретический и методологический аспект44

Гнилицкая В.Б., Христуленко А.А., Куглер Т.Е., Приколота О.А. и др. Проблемные лекции как эффективная форма обучения на этапе последипломного образования55

Николаева Э.Е. Аксиологический комментарий как приём аналитической работы над лирическими произведениями в профильных гуманитарных классах62

Сергеева Е.Д. Эмоциональные коуч-сессии «Мы вместе» как психолого-педагогическая поддержка обучающихся, прибывших из ДНР и ЛНР69

Bubnova I.S., Bystritskaya O.S. Model of continuous growth of teacher's professional skills3

Mulyukova V.A. The competence model of a modern teacher is the basis for continuous improvement of professional skills.....11

Ploskonosova E.A. Systemic-dialectical analysis of the conditions of digitalization of general educational organizations in the Kemerovsk region19
--

Chistobaeva A.Yu., Kharanzhak V.V. The influence of severe speech disorders on the development of social and communicative abilities in older preschool children26

Bubnova I.S., Begzadyan N.A. Systematization of modern approaches to scientific and methodological support for the development of regional innovative infrastructure.....34
--

Stepin S.N., Nikolaeva E.E. Technology of the process of studying dramatic works in the aspect of the cultural approach in the profile school: theoretical and methodological aspect44
--

Gnilitskaya V.B., Khristulenko A.L., Kugler T.E., Prykolota O.A. and etc. Problem lectures as an effective form of teaching at the stage of postgraduate education.....55

Nikolaeva E.E. Axiological commentary as a method of analytical work on lyrical works in specialized humanities classes62
--

Sergeeva E.D. Emotional coaching sessions «We are together» as a psychological and pedagogical support for students who arrived from the DPR and LPR69



Научная статья

УДК 37.078

[https://doi.org/10.55523/27822559_2022_3\(7\)_3](https://doi.org/10.55523/27822559_2022_3(7)_3)

МОДЕЛЬ НЕПРЕРЫВНОГО РОСТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА ПЕДАГОГА

И.С. Бубнова¹, О.С. Быстрицкая²

¹ Кубанский государственный университет, Краснодар, Россия, irinaz-bubnova@yandex.ru

² Институт развития образования Краснодарского края, Краснодар, Россия, bystritskayaos@eysk.edu.ru

Аннотация. Представлена модель непрерывного роста профессионального мастерства педагога, реализуемая в Краснодарском крае. Охарактеризовано основное её содержание. Сделан вывод об эффективности модели непрерывного роста профессионального мастерства педагога в рамках специально построенной региональной системы. Представлена технология мониторинга, проводимого в целях обеспечения обратной связи для совершенствования модели непрерывного роста профессионального мастерства учителей края.

Ключевые слова: профессиональное мастерство педагога, непрерывный рост профессионального мастерства, мониторинг

Для цитирования: Бубнова И.С., Быстрицкая О.С. Модель непрерывного роста профессионального мастерства педагога // Педагогическая перспектива. 2022. № 3(7). С. 3–10. [https://doi.org/10.55523/27822559_2022_3\(7\)_3](https://doi.org/10.55523/27822559_2022_3(7)_3)

MODEL OF CONTINUOUS GROWTH OF TEACHER'S PROFESSIONAL SKILLS

I.S. Bubnova¹, O.S. Bystritskaya²

¹ Kuban State University, Krasnodar, Russia, irinaz-bubnova@yandex.ru

² Institute for the Development of Education of the Krasnodar Region, Krasnodar, Russia, bystritskayaos@eysk.edu.ru

Abstract. A model of the continuous growth of the teacher's professional skills, implemented in the Krasnodar Territory, is presented. Its main content is characterized. The conclusion is made about the effectiveness of the model of continuous growth of the teacher's professional skills within the framework of a specially constructed regional system. The technology of monitoring carried out in order to provide feedback for improving the model of continuous growth of the professional skills of teachers in the region is presented.

Keywords: professional skills of a teacher; continuous growth of professional skills; monitoring

For citation: Bubnova I.S., Bystritskaya O.S. Model of continuous growth of teacher's professional skills. *Pedagogical perspective*. 2022; 3(7): 3–10. [https://doi.org/10.55523/27822559_2022_3\(7\)_3](https://doi.org/10.55523/27822559_2022_3(7)_3) (In Russ.).

Профессиональное мастерство педагога было и остаётся его основной характеристикой, целью и показателем профессионального развития, источником и ресурсом повышения качества

педагогической деятельности. Оно относится к тем личностным образованиям, которые обладают потенциалом к развитию и формируются постепенно в процессе накопления опыта. Совер-

шенствование профессионального мастерства требует непрерывности целенаправленных действий как со стороны самого педагога, так и со стороны профессионального сообщества, оказывающего непосредственную помощь и создающего соответствующие условия.

Проблеме разработки модели непрерывного роста профессионального мастерства педагога уделяли внимание как классики отечественной педагогики, так и современные учёные. В частности, исследовались сущность профессионального мастерства педагога (И.Б. Голуб, А.Ю. Нагорнова и др.), факторы его формирования (М.И. Корчиной, С.Л. Шикина и др.), характеристика его видового разнообразия (Г.Г. Карпова, О.М. Мирзоянц и др.), условия его развития и саморазвития (О.И. Журавлева, А.А. Садыкова и др.), особенности проявления в работе с различными группами обучающихся (А.Н. Бредихин, Н.В. Литке и др.) и т.д.

Понятие «профессиональное мастерство педагога», несмотря на его активное использование в педагогическом лексиконе, остаётся неоднозначно трактуемым. Его рассматривают, как:

- показатель зрелости специалиста [1, с. 26];
- условие эффективной педагогической деятельности [2, с. 89];
- интегративный комплекс профессиональных знаний, способностей, умений и т.п., позволяющий на высоком профессиональном уровне решать образовательные задачи [3, с. 15];
- свойство личности, отражающее её духовно-нравственную и интеллектуальную готовность к творческому осмыслению социокультурных ценностей общества, теоретическую и практическую готовность к творческому применению знаний, умений и навыков в профессиональной деятельности и др. [4, с. 4].

В настоящее время сама отрасль образования переживает кардинальные изменения, связанные с переориента-

цией на развитие 4К-компетенций, внедрением новых подходов к оцениванию образовательных достижений, цифровизацией. Перед управленческими кадрами, методическими службами и педагогическими коллективами образовательных организаций национальным проектом «Образование» поставлены глобальные задачи, решение которых невозможно без повышения профессиональной компетентности самых главных участников образовательной деятельности – учителей.

Повышение профессиональной компетентности педагогов не может осуществляться только за счёт дополнительных программ повышения квалификации. Как отмечает З.А. Федосеева [5], простое их использование не позволяет оптимально выстроить индивидуальные образовательные траектории педагогов, предусмотреть гибкие варианты образования, позволяющие приращивать компетенции неформально и информально. Весомую роль в создании неформальной образовательной среды для учителей играют территориальные методические службы (далее – ТМС). Однако кадровый состав самих ТМС и эффективность их деятельности неоднородны, что представляет собой самостоятельную проблему, требующую решения. В крупных городах ТМС укомплектованы профессиональными кадрами, обладают ресурсами для организации муниципальных методических мероприятий для педагогов, имеют возможность взаимодействовать с организациями высшего и среднего профессионального образования. Небольшие провинциальные ТМС в большинстве своём не имеют чёткой стратегии развития муниципальной методической системы, ориентированы на осуществление отдельных функций, определённых местными органами управления образованием. Проводимые ими методические мероприятия часто носят формальный характер, организуются «для галочки», их содержание, зачастую, не

отвечает запросам педагогов и администраций образовательных организаций.

В различных субъектах Российской Федерации накоплен достаточно интересный опыт реализации непрерывного роста профессионального мастерства педагогов на региональном уровне [6; 7; 8; 9 и др.]. В Краснодарском крае модель организации такой работы является частью региональной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров, представленной в работе Н.О. Яковлевой [10].

Данная модель предполагает выравнивание качества деятельности ТМС за счёт организации их сетевого взаимодействия. Идея сетевого взаимодействия ТМС, конечно, не обладает абсолютной новизной. В различных субъектах РФ такие модели существуют, например, распоряжением Департамента общего образования Томской области от 23.03.2020 № 236-р утверждена Модель сетевой методической службы Томской области на 2020–2024 гг. Однако модель, реализуемая в Краснодарском крае, имеет ряд существенных отличий. Большая часть сетевых моделей предполагает взаимодействие ТМС и образовательных организаций по территориальному принципу, а управление ими построено на иерархической основе. Такой подход может быть неэффективным, если в одном кластере окажутся организации, не обладающие кадровыми и материальными ресурсами и испытывающие затруднения в методической деятельности. Модель, созданная в Краснодарском крае, основана на принципе добровольности вхождения в методические сети, организованные по отдельным направлениям, актуальным для системы образования. Её системообразующим звеном являются ТМС-лидеры, способные проводить обучение, организовывать совместные образовательные события по определённой проблемной теме. На основании краевого мониторинга выявляются потребности

конкретных ТМС и предоставляется возможность выбора сети, в которой они будут работать.

Наряду с созданием сетевых сообществ реализуются и другие меры, направленные на повышение компетентности специалистов ТМС. Среди них и курсовая подготовка, в том числе обучение муниципальных управленческих команд, включающих в себя специалистов органов управления образованием и методистов, и проведение обучающих семинаров/вебинаров «Методический горизонт», тематика которых определяется на основе мониторингов профессиональных компетенций работников методических служб, и очный конкурс команд методических служб и др. В 2021 году Институтом развития образования Краснодарского края был создан инструментарий для проведения оценки методической, проектной и исследовательской компетенций методистов. Аналитическая информация, полученная в результате соответствующих мониторингов, стала основой для формирования программ методических мероприятий. Подробно краевая система сопровождения методических команд представлена в статье Н.О. Яковлевой [11].

Помимо сетей ТМС, важным элементом модели непрерывного роста профессионального мастерства педагога, складывающейся в Краснодарском крае, являются предметные сообщества, которые демонстрируют высокий уровень вовлечённости и активности учителей.

Накопленный в Краснодарском крае опыт на региональном и муниципальном уровне показал, что эффективным способом упорядочения деятельности предметных объединений является проведение модельных семинаров и иерархический подход к управлению ими. В Краснодарском крае создана многоуровневая система поддержки предметных сообществ педагогов. В региональные сообщества входят муниципальные тьюторы и руководители районных

методических объединений, которые являются проводниками краевой стратегии в сфере развития предметных и метапредметных компетенций педагогов, транслируют полученные знания и опыт на муниципальный уровень. Муниципальные мероприятия, проводимые тьюторами и руководителями районных методических объединений, в свою очередь, становятся основой для внутришкольных мероприятий. Подробное описание работы сетевых сообществ педагогических работников Краснодарского края представлено в статье Т.А. Гайдук, Т.А. Бутовой [12].

Конечно, при использовании иерархических структур всегда велик риск искажения первоначальной информации или подходов, поэтому Институт развития образования Краснодарского края старается максимально использовать новые возможности, предоставляемые цифровыми сервисами, чтобы работать с педагогами напрямую. Вебинары, онлайн-конференции позволяют обеспечить максимальный охват педагогической аудитории, записи трансляций, размещённые на сайте Института, являются хорошим дополнением, гарантируя асинхронный доступ к методическим материалам.

Конкурсы профессионального мастерства занимают особое место в модели непрерывного развития педагогов, т.к. являются одновременно и инструментом неформального обучения, и инструментом мотивации. В Краснодарском крае, помимо традиционных для страны конкурсов «Учитель года», «Учитель здоровья», «Педагог-психолог года», «Учитель-дефектолог года», «Воспитатель года», «Директор года», проводятся региональные конкурсы «Учитель года Кубани по кубановедению», «Учитель года Кубани по основам православной культуры», «Педагогический дебют», «Лучшие педагогические работники дошкольных образовательных организаций». В связи с актуальностью темы развития функциональной гра-

мотности обучающихся в 2021–2022 гг. предметные кафедры Института развития образования инициировали проведение конкурсов методических материалов «Технологии формирования естественнонаучной и математической грамотности школьников» и «Технологии формирования функциональной грамотности обучающихся».

Образовательное пространство, создаваемое в Краснодарском крае для повышения профессионального мастерства педагогов и методистов, органично дополняется образовательными событиями, методическими мероприятиями, реализуемыми краевыми инновационными площадками, краевыми ресурсными центрами и лидерами сетевого взаимодействия. Ежегодно утверждается Дорожная карта по развитию инновационной деятельности образовательных организаций, в которую входят региональные и зональные мероприятия, организуемые краевыми инновационными площадками. Краевые ресурсные центры и лидеры сетевого взаимодействия самостоятельно создают Дорожные карты для поддержания деятельности созданных ими сетевых сообществ.

Можно констатировать, что в Краснодарском крае удалось создать насыщенную образовательную среду, гарантирующую удовлетворение профессиональных потребностей большей части педагогических работников. Каждый педагог при составлении индивидуального образовательного маршрута имеет богатый выбор методических мероприятий, способных обеспечить неформальное повышение квалификации. Его выбор не ограничивается рамками образовательной организации или муниципалитета, т.к. за счёт создания сетевых сообществ ТМС, широкого использования цифровых сервисов образовательное пространство Краснодарского края стало открытым.

В целях отслеживания эффективности работы по развитию профессионального мастерства Институт развития

образования проводит серию мониторингов, которые позволяют обеспечить обратную связь для совершенствования реализуемой системы, определять наи-

более эффективные пути её развития (рис.).

Разработанная нами модель мониторинга развития профессионального ма-

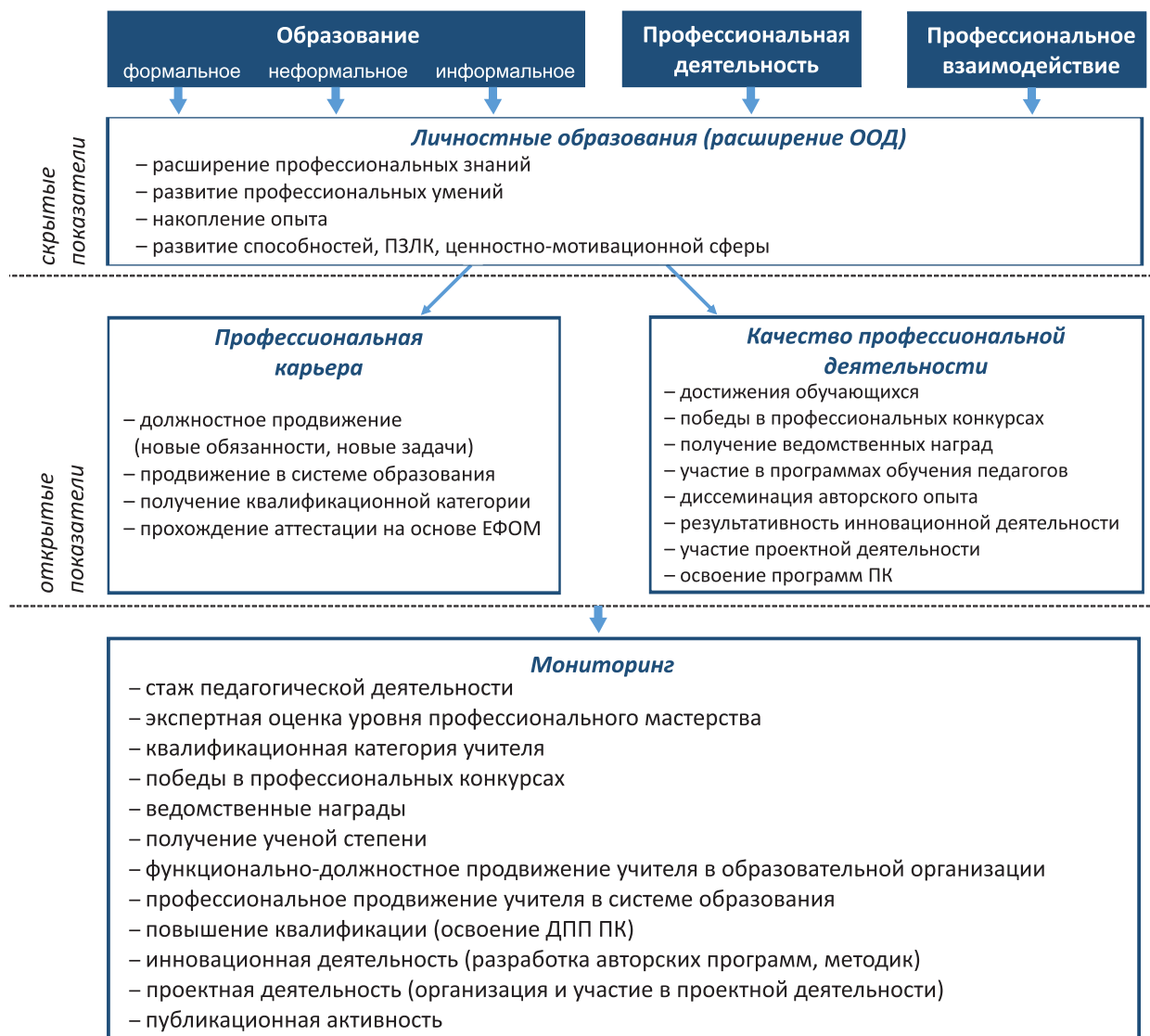


Рисунок. Модель мониторинга развития профессионального мастерства современного педагога

стерства педагога охватывает скрытые и открытые показатели. К анализируемым скрытым показателям относятся:

- расширение профессиональных знаний,
- развитие профессиональных умений,
- накопление опыта,
- развитие способностей,
- развитие профессионально значимых личностных качеств,

– развитие ценностно-мотивационной сферы.

Открытые показатели мониторинга включают оценку профессиональной карьеры педагога: должностное продвижение в образовательной организации, продвижение в системе образования, получение квалификационной категории, прохождение аттестации на основе единого федерального фонда оценочных материалов (ЕФОМ), а так-

же качества его профессиональной деятельности (достижения обучающихся, победы в профессиональных конкурсах, получение ведомственных наград, участие в программах обучения педагогов, диссеминация авторского опыта, результативность инновационной деятельности, участие в проектной деятельности, освоение программ повышения квалификации).

Для оценки представленных показателей на постоянной основе проводится мониторинг, основанный на сборе информации по следующим позициям:

- 1) стаж педагогической деятельности,
- 2) экспертная оценка уровня профессионального мастерства,
- 3) квалификационная категория учителя,
- 4) победы в профессиональных конкурсах,
- 5) ведомственные награды,
- 6) получение ученой степени,
- 7) функционально-должностное продвижение учителя в образовательной организации,
- 8) профессиональное продвижение учителя в системе образования,
- 9) повышение квалификации (освоение ДПП ПК),
- 10) инновационная деятельность (разработка авторских программ, методик),
- 11) проектная деятельность (организация и участие в проектной деятельности),
- 12) публикационная активность.

Результаты мониторинга развития профессионального мастерства педагога используются различными целевыми группами:

– органами управления образованием для принятия управленческих

решений и распределения ресурсов в области повышения уровня педагогических кадров;

– организациями системы дополнительного профессионального образования педагогических работников для разработки и корректировки программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации, а также совершенствования научно-методического сопровождения системы образования, совершенствования методов содействия развитию профессиональной компетентности педагогов и др.;

– территориальными методическими службами для организации своевременной помощи учителям в построении индивидуальной образовательной траектории, их фасилитации и консалтинга, оптимизации взаимодействия в предметных сетевых сообществах и др.;

– учителями для рефлексии своей профессиональной деятельности и построения адекватного образовательного маршрута развития своего профессионального мастерства.

В целом системно построенный мониторинг обеспечивает переход от стихийных механизмов развития профессионального мастерства педагога к сознательно управляемому и самоуправляемому процессу.

Обобщая вышесказанное, подчеркнём, что непрерывное образование сегодня стало глобальным трендом и одним из новых способов образовательной деятельности в информационном обществе. Учитель должен стать адекватным образу меняющегося мира, быть способным ответить на новые вызовы, ориентированные на решение принципиально новых профессиональных задач.

Список литературы

1. Федько Л.А. Мастерство и профессионализм как основные показатели зрелости специалиста // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. 2008. № 4(4). С. 25–28.
2. Профессиональное мастерство современного педагога: коллективная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. Ульяновск: Зебра, 2016. 442 с.

3. Вейдт В.П. Профессиональное мастерство учителя: толкование понятия // Калининградский вестник образования. 2019. № 3 (сентябрь). С. 13–23.
4. Андриади И.П. Основы педагогического мастерства. М.: Академия, 1999. 160 с.
5. Федосеева З.А. Персонифицированное повышение квалификации как современный подход к обновлению содержания и организации дополнительного профессионального образования педагогов // Инновационное развитие профессионального образования. 2013. № 1 (03). С. 35–39.
6. Игнатьева Е.Ю., Кузина Н.Н. Возможности образовательного пространства Санкт-Петербурга в реализации потребности педагога в профессиональном развитии // Академический вестник. Вестник Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования. 2021. № 2(52). С. 18–25.
7. Кислова Н.Н., Леонов С.А. Региональный опыт реализации программ поддержки и развития профессионального мастерства молодых педагогов // Образование и культурное пространство. 2022. № 2. С. 27–35. https://doi.org/10.53722/27132803_2022_2_27
8. Овчинникова Л.А., Охотникова С.Р. Современные ресурсы непрерывного профессионального развития педагогов Республики Марий Эл // Туныктышо. Учитель. 2021. № 3. С. 51–55.
9. Солодкова Е.А. Сопровождение непрерывного повышения профессионального мастерства педагогов Челябинской области по направлениям оценки качества образования // Научно-методическое обеспечение оценки качества образования. 2021. № 1(12). С. 88–93.
10. Яковлева Н.О. Структура региональной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров // Педагогическая перспектива. 2021. № 3. С. 27–39. https://doi.org/10.55523/27822559_2021_3_27
11. Яковлева Н.О. Сопровождение методических команд в системе образования Краснодарского края // Педагогическая перспектива. 2022. № 2(6). С. 10–19. https://doi.org/10.55523/27822559_2022_2_6
12. Гайдук Т.А., Бутова Т.А. Развитие сетевой инновационной инфраструктуры региональной системы образования // Педагогическая перспектива. 2021. № 3. С. 47–55. https://doi.org/10.55523/27822559_2021_3_47

References

1. Fedko L.A. Skill and professionalism as the main indicators of a specialist's maturity. *Gumanitarnyye issledovaniya v Vostochnoy Sibiri i na Dalnem Vostoke*. 2008; 4(4): 25–28. (In Russ).
2. *Professional skills of a modern teacher: collective monograph* / ed. A.Yu. Nagornov. Ulyanovsk: Zebra; 2016. 442 p. (In Russ).
3. Veidt V.P. Professional skill of a teacher: interpretation of the concept. *Kaliningradskiy vestnik obrazovaniya*. 2019; 3 (September): 13–23. (In Russ).
4. Andriadi I.P. *Fundamentals of pedagogical skill*. Moscow: Akademiya; 1999. 160 p. (In Russ).
5. Fedoseeva Z.A. Personalized advanced training as a modern approach to updating the content and organization of additional professional education for teachers. *Innovatsionnoye razvitiye professionalnogo obrazovaniya*. 2013; 1(03): 35–39. (In Russ).
6. Ignatieva E.Yu., Kuzina N.N. Possibilities of the educational space of St. Petersburg in the implementation of the needs of the teacher in professional development. *Akademicheskii vestnik. Vestnik Sankt-Peterburgskoy akademii postdiplomnogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2021; 2(52): 18–25. (In Russ).
7. Kislova N.N., Leonov S.A. Regional experience in implementing programs to support and develop the professional skills of young teachers. *Obrazovaniye i kulturnoye prostranstvo*. 2022; 2: 27–35. https://doi.org/10.53722/27132803_2022_2_27 (In Russ).
8. Ovchinnikova L.A., Okhotnikova S.R. Modern resources for continuous professional development of teachers of the Republic of Mari El. *Tunyktyshe. Uchitel*. 2021; 3: 51–55. (In Russ).
9. Solodkova E.A. Maintenance of continuous improvement of professional skills of teachers of the Chelyabinsk region in the areas of assessing the quality of education. *Nauchno-metodicheskoye obespecheniye otsenki kachestva obrazovaniya*. 2021; 1(12): 88–93. (In Russ).
10. Yakovleva N.O. The structure of the regional system of scientific and methodological support for teachers and management personnel. *Pedagogical Perspective*. 2021; 3: 27–39. https://doi.org/10.55523/27822559_2021_3_27 (In Russ).
11. Yakovleva N.O. Support of methodological teams in the education system of the Krasnodar Territory. *Pedagogical Perspective*. 2022; 2(6): 10–19. https://doi.org/10.55523/27822559_2021_3_27 (In Russ).

12. Gaiduk T.A., Butova T.A. Development of the network innovation infrastructure of the regional education system. *Pedagogical Perspective*. 2021; 3: 47–55. https://doi.org/10.55523/27822559_2021_3_47 (In Russ).

Информация об авторах

Ирина Сергеевна Бубнова – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии и социологии управления Кубанского государственного университета.

Олеся Станиславовна Быстрицкая – старший научный сотрудник центра научно-методической и инновационной деятельности Института развития образования Краснодарского края.

Information about the authors

Irina S. Bubnova – Candidate of Sciences (Psychology), Kuban State University, Associate Professor of the Department of Social Psychology and Sociology of Management.

Olesya S. Bystritskaya – Institute for the Development of Education of the Krasnodar Region, Center for Scientific-methodological and innovative activity, Senior Researcher.

Статья принята в редакцию 01.07.2022; одобрена после рецензирования 18.07.2021; принята к публикации 22.07.2022.

The article was submitted 01.07.2022; approved after reviewing 18.07.2022; accepted for publication 22.07.2022.



Научная статья

УДК 37.08

[https://doi.org/10.55523/27822559_2022_3\(7\)_11](https://doi.org/10.55523/27822559_2022_3(7)_11)

КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ МОДЕЛЬ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА КАК ОСНОВА НЕПРЕРЫВНОГО ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА

В.А. Мулюкова

Институт развития образования Краснодарского края, Краснодар, Россия,
mulyukova@inbox.ru

Аннотация. Рассматривается круг компетенций, которыми необходимо обладать современному педагогу в условиях компетентно-ориентированного образования; раскрываются понятия компетентность, квалификация, компетентностная модель; выстраивается и описывается компетентностная модель педагогических работников Краснодарского края на основании диагностического тестирования.

Ключевые слова: компетентностная модель, компетенции, современный педагог, непрерывное повышение профессионального мастерства

Для цитирования: Мулюкова В.А. Компетентностная модель современного педагога как основа непрерывного повышения профессионального мастерства // Педагогическая перспектива. 2022. № 3(7). С. 11–18. [https://doi.org/10.55523/27822559_2022_3\(7\)_11](https://doi.org/10.55523/27822559_2022_3(7)_11)

THE COMPETENCE MODEL OF A MODERN TEACHER IS THE BASIS FOR CONTINUOUS IMPROVEMENT OF PROFESSIONAL SKILLS

V.A. Mulyukova

Institute for the Development of Education of the Krasnodar Region, Krasnodar, Russia,
lera.mulyukova@inbox.ru

Abstract. The presented article examines the range of competencies that a modern teacher needs to possess in the context of competence-oriented education; the concepts of competence, qualification, competence model is revealed; the competence model of pedagogical workers of the Krasnodar Territory is built and described on the basis of diagnostic testing.

Keywords: competence model, competencies, modern teacher, continuous improvement of professional skills

For citation: Mulyukova V.A. The competence model of a modern teacher is the basis for continuous improvement of professional skills. *Pedagogical perspective*. 2022; 3(7): 11–18. [https://doi.org/10.55523/27822559_2022_3\(7\)_11](https://doi.org/10.55523/27822559_2022_3(7)_11) (In Russ.).

Компетентностная модель – это базис, на котором основывается методология стандартов в области образования, закреплённая в действующих нормативно-правовых документах Российской Федерации. Она представляет собой «эталонный набор требований к

человеку, необходимых для успешного выполнения определенного вида деятельности» [1, с. 179]. Компетентностная модель педагога описывает содержание его профессиональной деятельности, задач, функций в терминах компетентностного подхода.

Несмотря на длительную историю становления, до сих пор нет однозначного понимания термина «компетенция» и единой классификации компетенций в научной литературе и нормативных документах. В зависимости от современных требований их состав расширяется, дополняется и углубляется. Вместе с тем общепризнанным является понимание, что «для компетенции характерны практическое выражение и интегративная природа, обусловленная сложностью выполнения профессиональных задач и совокупными требованиями к готовности специалиста: наличие у него знаний, умений, навыков, опыта, ценностных ориентаций, направленности, способностей, личностных качеств и др.» [1, с. 86].

В различных нормативных документах активно используется термин «компетенция», но не приводится его чёткое определение. В частности, в федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» он многократно применяется, однако фиксируется лишь понятие «квалификация», под которой понимается «уровень знаний, умений, навыков и компетенций, характеризующий подготовленность к выполнению определённого вида профессиональной деятельности» [2].

Тем не менее в специализированных нормативно-правовых документах Министерства просвещения Российской Федерации конкретизируются более частные понятия. Профессиональные компетенции трактуются как «способность и готовность успешно действовать на основе практического опыта, знаний, умений и навыков при решении профессиональных задач» [3], а профессиональные компетенции педагогических работников – как «совокупность профессиональных знаний, умений, навыков и профессиональной позиции, необходимой для успешной профессиональной (педагогической) деятельности» [4].

В современном понимании компетентностная модель педагога включает

в себя специальную, социальную и личностную компетентности. Специальная компетентность связана с профессиональной деятельностью педагога, его знаниями и умениями. Социальная носит групповой характер и учитывает взаимодействие, сотрудничество и общение педагогов в профессиональном сообществе. Личностная характеризуется индивидуальными признаками и основывается на саморазвитии, самовыражении и самореализации педагога.

Существуют различные классификации профессиональных компетенций педагогических работников. Так, по мнению О.М. Замятиной [5, с. 120], учитель XXI века должен обладать предметной, методической, коммуникативной и психолого-педагогической компетенциями. Предметная компетенция обозначает осведомлённость учителя в области преподаваемой дисциплины и включает знание предмета, квалификацию и опыт, а также способность применять предметные знания, умения и навыки на практике. Методическая компетенция предполагает владение различными методами и приёмами обучения и умение их применять в профессиональной деятельности. Коммуникативная компетенция, помимо речевых умений и деликатности в общении, включает способность выстраивать прямую и обратную связь с учениками, информированность о целях, сущности, структуре, средствах, особенностях педагогического общения. Психолого-педагогическая компетенция – это, прежде всего, знание возрастной психологии учащихся, психологии межличностного общения, умение пробуждать интерес к преподаваемому предмету.

Модель основных компетенций современного педагога изложена в действующем Профессиональном стандарте педагога (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) [6], описывающем основные трудовые функции

педагога, которые включают общепедагогическую (обучение), воспитательную и развивающую деятельность.

Общепедагогическая деятельность является основной и состоит из следующих трудовых действий: разработка и реализация программ учебных дисциплин в рамках основной общеобразовательной программы; осуществление профессиональной деятельности в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов; участие в разработке и реализации программы развития образовательной организации в целях создания безопасной и комфортной образовательной среды; планирование и проведение учебных занятий; систематический анализ эффективности учебных занятий и подходов к обучению; организация, осуществление контроля и оценки учебных достижений, текущих и итоговых результатов освоения основной образовательной программы обучающимися; формирование универсальных учебных действий, навыков, связанных с информационно-коммуникационными технологиями; формирование мотивации к обучению; объективная оценка знаний обучающихся на основе тестирования и других методов контроля в соответствии с реальными учебными возможностями детей.

Общепедагогическая деятельность (обучение) подразумевает владение педагогом следующими умениями: использование форм и методов обучения, в том числе выходящих за рамки учебных занятий: проектная деятельность, лабораторные эксперименты, полевая практика и т.п.; объективное оценивание знаний обучающихся на основе тестирования и других методов контроля в соответствии с реальными учебными возможностями детей; разработка (осваивание) и применение современных психолого-педагогических технологий, основанных на знании законов развития личности и поведения в реальной и виртуальной среде; использование

и апробирование специальных подходов к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся, в том числе с особыми потребностями в образовании (проявивших выдающиеся способности; для которых русский язык не является родным; с ограниченными возможностями здоровья); владение информационно-коммуникационно-технологическими компетентностями (общепользовательская; общепедагогическая; предметно-педагогическая); организация различных видов внеурочной деятельности: игровой, учебно-исследовательской, художественно-продуктивной, культурно-досуговой с учётом возможностей образовательной организации, места жительства и историко-культурного своеобразие региона.

Помимо этого общепедагогическая деятельность требует комплекса необходимых знаний: преподаваемый предмет в пределах требований федеральных государственных образовательных стандартов и основной общеобразовательной программы, его истории и места в мировой культуре и науке; история, теория, закономерности и принципы построения и функционирования образовательных систем, роль и место образования в жизни личности и общества; основные закономерности возрастного развития, стадии и кризисы развития, социализация личности, индикаторы индивидуальных особенностей траекторий жизни, их возможные девиации, а также основы их психодиагностики; основы психодидактики, поликультурного образования, закономерностей поведения в социальных сетях; пути достижения образовательных результатов и способы оценки результатов обучения; основы методики преподавания, основные принципы деятельностного подхода, виды и приёмы современных педагогических технологий; рабочая программа и методика обучения по данному предмету; приоритетные направления развития образовательной си-

стемы Российской Федерации, законов и иных нормативных правовых актов, регламентирующих образовательную деятельность в Российской Федерации, нормативных документов по вопросам обучения и воспитания детей и молодёжи, федеральных государственных образовательных стандартов, законодательства о правах ребёнка, трудового законодательства.

Воспитательная и развивающая деятельность педагога также включают в себя три составляющие: трудовые действия, необходимые умения и знания. Многие их компетенции перекликаются с общепедагогической деятельностью, поэтому мы не будем останавливаться на их подробном рассмотрении.

В целом профессиональный стандарт педагога – это обширный правовой документ, в котором закреплены компетентности современного педагога в их идеальном сочетании. По своей сути он является компетентностной моделью, хотя термин «компетенция» в нём практически не употребляется, но учитывается и применяется.

В настоящее время возрастают требования к уже работающим педагогам. В национальной доктрине образования Российской Федерации до 2025 года [7] указывается на изменение приоритетов, целей и содержания образования, что требует от учителя переориентации на исследовательский характер педагогической деятельности, способствующей активизации процесса личностно-профессионального саморазвития посредством непрерывного повышения профессионального мастерства.

В этой связи в современном научном пространстве продолжают активные исследования возможностей и роли компетентной модели в целом [5; 8; 9 и др.] и в системе дополнительного профессионального образования, в частности [10; 11; 12 и др.].

Важным инструментом решения задачи непрерывного повышения профессионального мастерства педагога

является выявление его профессиональных дефицитов и построение на их основе индивидуального образовательного маршрута [13; 14; 15; 16 и др.]. Мы считаем, что наиболее эффективно такая деятельность осуществляется в региональном масштабе.

Представим систему научно-методического сопровождения построения и реализации индивидуальных образовательных маршрутов педагогов, реализуемую в Краснодарском крае (рис.).

На первом этапе в Центре непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников (далее ЦНППМПР) краевого Института развития образования педагогические работники проходят диагностическое тестирование в специализированной программной среде «Автоматизированные технологии объективной и комплексной оценки педагогических работников для их аттестации, мониторинга кадрового потенциала и диагностики при повышении квалификации». По его результатам не только определяется уровень компетенций педагога, но и разрабатывается адресная, индивидуальная программа его дальнейшего профессионального развития и повышения квалификации, направленная на преодоление выявленных профессиональных дефицитов. Она представляет собой индивидуальный образовательный маршрут (далее ИОМ), который является своего рода частью компетентностной модели конкретного педагога, направленной на решение выявленных дефицитов в течение определённого периода времени.

В индивидуальном образовательном маршруте учитываются следующие основные компетенции педагога:

– профессионально-технологическая – общеметодическая подготовка, владение современными технологиями обучения и воспитания, а также способность к осуществлению оценочно-ценностных рефлексий своей профессиональной деятельности;

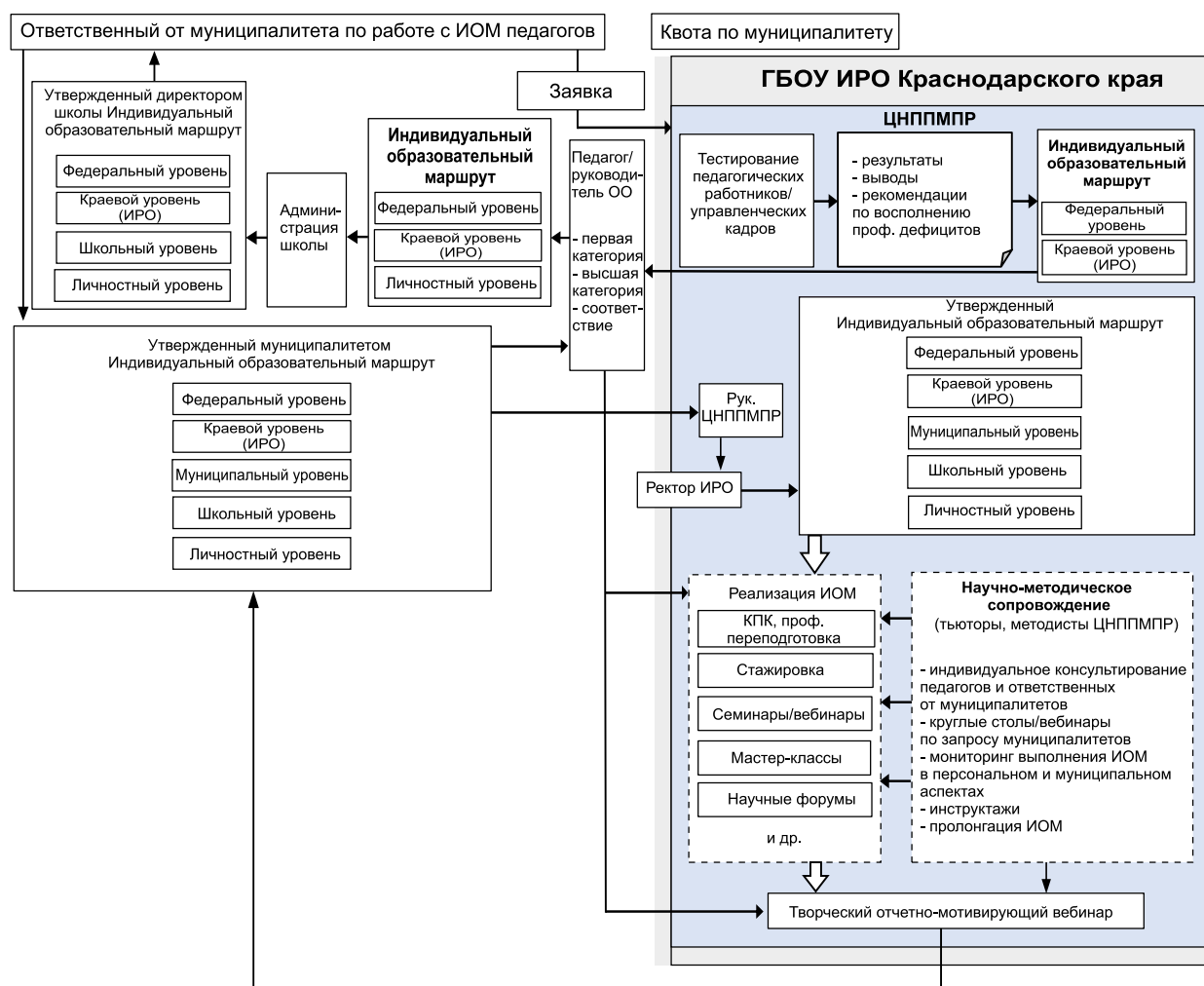


Рисунок. Научно-методическое сопровождение построения и реализации индивидуальных образовательных маршрутов педагогов в Краснодарском крае

– профессионально-социальная – умение соотносить личные интересы с потребностями участников образовательного процесса, социума; готовность принимать на себя ответственность в соответствии со своими должностными обязанностями; готовность конструктивно разрешить конфликтные ситуации в профессиональной деятельности;

– профессионально-коммуникативная – умение продуктивно осуществлять прямую связь для осуществления своего продуктивного взаимодействия с воспитанниками, их родителями, коллегами по работе, администрацией образовательного учреждения и продуктивно осуществлять обратную связь для обеспечения своего продуктивно-

го взаимодействия с воспитанниками, их родителями, коллегами по работе, администрацией образовательного учреждения;

– правовая – знание основных федеральных законов и иных нормативных правовых актов, регламентирующих деятельность по школьному образованию, определяющих приоритетные направления развития образовательной системы РФ, иных нормативных документов по вопросам обучения и воспитания детей;

– компетентность в решении профессионально значимых проблем – умение варьировать применяемые психолого-педагогические формы, средства и методы в зависимости от особенностей

конкретных обучающихся и решаемых задач по коррекции их поведения и развитию личности;

– компетентность, определяемая профессионально значимыми личностно-деловыми качествами и специальными способностями, – личные качества педагога (доброжелательность, ответственность, самоконтроль, самостоятельность).

ИОМ включает в себя личностный, школьный, муниципальный, краевой и федеральный уровни. Личностный уровень педагог заполняет самостоятельно, школьный и муниципальный – совместно со школьным и муниципальным тьюторами, ответственными за диагностическую процедуру. На этом этапе учитель прописывает те мероприятия, которые ему необходимо осуществить, чтобы избавиться от выявленных дефицитов (изучение нормативно-правовых документов международного, федерального и регионального значения, чтение специальной литературы, проведение открытых уроков, совместную работу с наставником, участие в различных семинарах, круглых столах, консультациях, педагогических советах и пр.). Краевой и федеральный уровни формируются методистами ЦНППМППР с учётом мероприятий, проводимых в сфере образования (курсы повышения квалификации, семинары, вебинары, конференции, форумы и пр.).

Работа по повышению педагогического мастерства носит циклический характер. В течение года педагог работает со своим индивидуальным образовательным маршрутом, после чего проводится мониторинг, выявляющий устранены ли обнаруженные дефициты. Если результат отрицательный, то работа с педагогом продолжается в течение следующего года: корректируется ИОМ, подбираются новые курсы повышения квалификации, рекомендуются

специальная литература и мероприятия, проводимые Институтом развития образования, Академией Минпросвещения России и др.

По итогам года методистами ЦНППМППР проводится комплексный анализ профессиональных дефицитов компетенций педагогов края. Результаты 2021–2022 гг. показали, что наибольшую сложность вызывает компетентность в решении профессионально значимых проблем, что связано с недостаточной способностью применения методов и средств психолого-педагогического управления деятельностью учеников. В то же время наблюдается отсутствие дефицита компетентности, связанной с личностно-деловыми качествами педагогических работников. Количество педагогов, у которых отсутствуют дефициты по оцениваемым компетенциям, оказалось незначительным.

Выводы, сделанные на основании анализа, учитываются при планировании мероприятий Института развития образования Краснодарского края, направленных на помощь педагогам в профессиональном развитии.

Универсальность существования компетентностной модели подтверждается данными диагностики, мониторинга и профессионального роста педагога, независимо от специфики его профессиональной деятельности (начиная от учителя начальных классов и социальных педагогов и заканчивая учителями-предметниками).

Таким образом, использование компетентностной модели является эффективным при решении проблем непрерывного профессионального развития педагогических работников и, в частности, при построении и научно-методическом сопровождении индивидуальных образовательных маршрутов в рамках региональной образовательной системы.

Список литературы

1. Яковлева Н.О., Яковлев Е.В. Диссертация как результат педагогического исследования. Краснодар: Краснодарский государственный институт культуры, 2019. 304 с.
2. Об образовании в РФ: федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ // Российская газета. 31.12.2012. № 303.
3. Концепция создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров, утвержденная распоряжением Министерства просвещения РФ от 16.12.2020, № Р-174: сайт. URL: <https://rulaws.ru/acts/Rasporyazhenie-Minprosvescheniya-Rossii-ot-16.12.2020-N-R-174/> (дата обращения: 25.07.2022).
4. Методические рекомендации по реализации мероприятий по формированию и обеспечению функционирования единой системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров, утвержденные распоряжением Министерства просвещения РФ от 04.02.2021, № Р-33: сайт. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/51d3c15a6842dce2585500acd9236624/> (дата обращения: 25.07.2022).
5. Замятина О.М. Матрица компетенций современного школьного педагога // Вестник ТГПУ. 2020. № 6 (212). С. 118–125.
6. Профессиональный стандарт педагога (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования), утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18.10.2013 № 544н // Российская газета. 18.12.2013. № 285.
7. О национальной доктрине образования в Российской Федерации: постановление Правительства РФ от 04.10.2000 № 751 // Собрание законодательства РФ. 2000. № 41. Ст. 4089.
8. Ахмадова А.С. Профессиональная педагогическая компетентность как основа компетентностной модели современного учителя // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2018. № 1 (124). С. 41–48.
9. Весманов С.В., Жадько Н.В., Весманов Д.С., Акопян Г.А., Шевченко П.В. Компетентностная модель педагога как инструмент оценки результатов его деятельности // Педагогика. 2018. № 1. С. 14–21.
10. Дивеева Г.В., Слинкин С.В. Компетентностный подход в реализации персонифицированной модели повышения квалификации педагогов // Повышение квалификации педагогических кадров в изменяющемся образовании: сб. материалов V Всерос. интернет-конференции с междунар. участием, Москва, 20–22 декабря 2016 года. Москва: Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, 2017. С. 136–141.
11. Канбекова Р.В., Салимова А.Х., Ижбулатова Э.А., Салимова А.А. Компетентностное развитие педагога в системе дополнительного профессионального образования // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 3. С. 11. <https://doi.org/10.17513/spno.29777>
12. Петренко А.А. Развитие компетентности педагога в условиях дополнительного профессионального образования // Человек и образование. 2021. № 4 (69). С. 212–220. <https://doi.org/10.54884/S181570410018674-6>
13. Косачева Е.П., Бирюкова Ю.А., Якушева Е.А. Адресная помощь в профессиональном развитии педагога // Источник. 2022. № 1. С. 27–28.
14. Нугуманова Л.Н., Шайхутдинова Г.А., Яковенко Т.В. Индивидуальный образовательный маршрут как технология непрерывного профессионального развития педагога // Вестник НЦБЖД. 2021. № 3 (49). С. 19–26.
15. Рассказова Ж.В. Индивидуальный образовательный маршрут как средство управления развитием профессиональной компетентности педагогов в условиях общеобразовательной организации // Инновации. Наука. Образование. 2021. № 40. С. 648–653.
16. Скрипкина Н.В. Управление профессиональным развитием педагогов с помощью построения индивидуальной образовательной траектории // Современное педагогическое образование. 2021. № 11. С. 48–54.

References

1. Yakovleva N.O., Yakovlev E.V. *Dissertation as a result of pedagogical research*. Krasnodar: Krasnodarskii gosudarstvennyi institut kulturey; 2019. 304 p. (In Russ.).
2. Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii: federalnyi zakon, December 29, 2012 № 273-FZ. *Rossiyskaya Gazeta*. 31.12.2012. № 303. (In Russ.).

3. *The concept of creating a unified federal system of scientific and methodological support for teaching staff and management personnel, approved by the decree of the Ministry of Education of the Russian Federation December 16, 2020. No. R-174: sait. Available at: <https://rulaws.ru/acts/Rasporyazhenie-Minprosvescheniya-Rossii-ot-16.12.2020-N-R-174/>. (Accessed July 25, 2022). (In Russ.).*
4. *Methodological recommendations for the implementation of measures to form and ensure the functioning of a unified system of scientific and methodological support for teaching staff and management personnel, approved by the decree of the Ministry of Education of the Russian Federation February 4, 2021. No. R-33: sait. Available at: <https://rulaws.ru/acts/Rasporyazhenie-Minprosvescheniya-Rossii-ot-16.12.2020-N-R-174/>. (Accessed July 25, 2022). (In Russ.).*
5. Zamyatina O.M. Matrix of competencies of a modern school teacher. *Vestnik TSPU*. 2020; 6 (212): 118–125. (In Russ.).
6. The professional standard of the teacher (pedagogical activity in the field of preschool, primary general, basic general, secondary general education), approved by order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation of October 18, 2013 № 544n. *Rossiyskaya Gazeta*; 2013: 285. (In Russ.).
7. On the national doctrine of education in the Russian Federation: postanovlenie Pravitelstva Rossiiskoi Federatsii, October 4, 2000. No. 751. *Sobranie zakonodatelstva*. 2000; 41: 4089. (In Russ.).
8. Akhmadova A.S. Professional pedagogical competence as a basis for the competence model of a modern teacher. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2018; 1(124): 41–48. (In Russ.).
9. Vesmanov S.V., Zhadko N.V., Vesmanov D.S., Akopyan G.A., Shevchenko P.V. Competence model of a teacher as a tool for evaluating the results of his activities. *Pedagogika*. 2018; 1: 14–21. (In Russ.).
10. Diveeva G.V., Slinkin S.V. Competence-based approach in the implementation of a personalized model of advanced training of teachers. In: *Povyshenie kvalifikatsii pedagogicheskikh kadrov v izmenyayushchemsya obrazovanii: sb. materialov V Vseros. internet-konferentsii s mezhdunar. uchastiem*, Moscow, December 20–22, 2016. Moscow: Akademiya povysheniya kvalifikatsii i professionalnoi perepodgotovki rabotnikov obrazovaniya, 2017; 136–141. (In Russ.).
11. Kanbekova R.V., Salimova L.Kh., Izhbulatova E.A., Salimova A.A. Competence development of a teacher in the system of additional professional education. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya*. 2020; 3: 11. <https://doi.org/10.17513/spno.29777> (In Russ.).
12. Petrenko A.A. Development of the teacher's competence in the conditions of additional professional education. *Chelovek i obrazovaniye*. 2021; 4 (69): 212–220. <https://doi.org/10.54884/S181570410018674-6> (In Russ.).
13. Kosacheva E.P., Biryukova Yu.A., Yakusheva E.A. Targeted assistance in the professional development of a teacher. *Istochnik*. 2022; 1: 27–28. (In Russ.).
14. Nugumanova L.N., Shaikhutdinova G.A., Yakovenko T.V. Individual educational route as a technology of continuous professional development of a teacher. *Vestnik NTSBZHD*. 2021; 3 (49): 19–26. (In Russ.).
15. Rasskazova Zh.V. Individual educational route as a means of managing the development of professional competence of teachers in a general educational organization. *Innovatsii. Nauka. Obrazovaniye*. 2021; 40: 648–653. (In Russ.).
16. Skripkina N.V. Management of the professional development of teachers with the help of building an individual educational trajectory. *Sovremennoye pedagogicheskoye obrazovaniye*. 2021; 11: 48–54. (In Russ.).

Информация об авторе

Валерия Алексеевна Мулюкова – кандидат юридических наук, методист Центра непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников Института развития образования Краснодарского края.

Information about the author

Valeria A. Mulyukova – Candidate of Sciences (Jurisprudence), Institute for the Development of Education of the Krasnodar Region, Methodist of Center for Continuous Professional Development of Teachers.

Статья принята в редакцию 01.08.2022; одобрена после рецензирования 12.08.2021; принята к публикации 18.08.2022.

The article was submitted 01.08.2022; approved after reviewing 12.08.2021; accepted for publication 18.08.2022.



Научная статья

УДК 373.1

[https://doi.org/10.55523/27822559_2022_3\(7\)_19](https://doi.org/10.55523/27822559_2022_3(7)_19)

СИСТЕМНО-ДИАЛЕКТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ УСЛОВИЙ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ КЕМЕРОВСКОЙ ОБЛАСТИ

Е.А. Плосконосова

Кузбасский региональный институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, Кемерово, Россия, eap8888@yandex.ru

Аннотация. Представлен анализ результатов мониторинга цифровизации общеобразовательных организаций Кемеровской области с позиций системно-диалектического подхода, предполагающего рассмотрение условий её развития. Определены основные условия цифровизации, которые могут иметь побочный, «отчуждённый» результат: использование информационно-коммуникационных технологий для организации и управления образовательным процессом в общеобразовательных организациях; владение базовыми навыками их использования руководящими и педагогическими работниками; совершенствование цифровых компетенций педагогических работников; наличие у них документов об окончании курсов повышения квалификации по использованию информационно-коммуникационных технологий; оснащённость общеобразовательных организаций компьютерным оборудованием; наличие широкого спектра цифровых инструментов в профессиональной деятельности руководящих и педагогических работников.

Ключевые слова: общеобразовательная организация, цифровизация, условия цифровизации, системно-диалектический анализ

Для цитирования: Плосконосова Е.А. Системно-диалектический анализ условий цифровизации общеобразовательных организаций Кемеровской области // Педагогическая перспектива. 2022. № 3(7). С. 19–25. [https://doi.org/10.55523/27822559_2022_3\(7\)_19](https://doi.org/10.55523/27822559_2022_3(7)_19)

SYSTEMIC-DIALECTICAL ANALYSIS OF THE CONDITIONS OF DIGITALIZATION OF GENERAL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS IN THE KEMEROVSK REGION

Е.А. Ploskonosova

Kuzbass Regional Institute for Advanced Studies and Retraining of Educational Workers, Kemerovo, Russia, eap8888@yandex.ru

Abstract. An analysis of the results of monitoring the digitalization of educational institutions in the Kemerovo region from the standpoint of a system-dialectical approach, which involves considering the conditions for its development, is provided. The main conditions of digitalization are determined, which may have a side, “alienated” result: the use of information and communication technologies for organizing and managing the educational process in educational institutions; possession of the basic skills of their use by managers and teachers; improving the digital competencies of teaching staff; they have documents confirming the completion of advanced training courses on the use of information and communication technologies; provision of general education organizations with computer equipment; the presence of a wide range of digital tools in the professional activities of managers and teachers.

Keywords: educational organization, digitalization, digitalization conditions, system-dialectical analysis

For citation: Ploskonosova E.A. Systemic-dialectical analysis of the conditions of digitalization of general educational organizations in the Kemerovsk region. *Pedagogical perspective*. 2022; 3(7): 19–25. [https://doi.org/10.55523/27822559_2022_3\(7\)_19](https://doi.org/10.55523/27822559_2022_3(7)_19) (In Russ.).

В эпоху цифровой трансформации образования существенное значение приобретает оснащённость образовательных организаций современным оборудованием и готовность педагогов и учащихся к его эффективному использованию. Внимание учёных и практиков к этому направлению не ослабевает последние десятилетия. Активно проводятся исследования цифровизации образования в целом [1; 2; 3 и др.], среднего профессионального [4; 5 и др.] и высшего образования [6; 7; 8 и др.], различных аспектов цифровизации общеобразовательных организаций [9; 10; 11 и др.].

Важным направлением является выявление и анализ условий, влияющих на процесс цифровизации. При этом, как показывает практика, их влия-

ние не всегда однозначно, некоторые из них могут создавать побочный эффект, который может оказаться неожиданным, нежелательным и даже противоречащим целевому результату. На наш взгляд, выявление таких условий целесообразно проводить на основе системно-диалектического подхода, согласно которому устойчивое качество развивающегося объекта реализуется на основе взаимодействия полярно противоположных начал и недостижимо на основе одного из них [12].

Проанализируем с этих позиций процесс цифровизации общеобразовательных организаций Кемеровской области, используя данные ежегодных мониторингов с 2016/17 по 2021/22 учебный год [13] (см. таблицу).

Таблица

Показатели цифровизации общеобразовательных организаций Кемеровской области (по состоянию на 1 сентября учебного года)

Показатель	Учебный год		изменения, в %
	2016/17	2021/22	
Количество ПК на одну общеобразовательную организацию, ед.	46,00	63,40	37,8
Приобретённые и эксплуатируемые ПК (5 и менее лет назад), % от общего числа	63,52	56,47	7,05
Приобретённые и эксплуатируемые ПК (6–10 лет назад), % от общего числа	30,27	31,84	1,6
Приобретённые и эксплуатируемые ПК (более 10 лет назад), % от их общего числа	6,21	11,69	5,5
Дополнительное цифровое оборудование (всего), % от общего числа образовательных организаций	99,85	100	0,2
Выход в Интернет, % от общего числа образовательных организаций	98,53	99,85	1,3
Административные работники, владеющие базовыми навыками использования ИКТ, % от общего числа	88,90	97,48	8,6
Педагогические работники, владеющие базовыми навыками использования ИКТ, % от общего числа	84,56	97,48	12,9
Общеобразовательные организации, имеющие документ о порядке стимулирования педагогов, использующих ИКТ в профессиональной деятельности, % от общего числа	71,62	75,87	4,3
Работники, имеющие документы об окончании курсов по использованию ИКТ, % от общего числа	41,51	51,22	9,7
Использование ИКТ педагогами в учебной деятельности, % от общего числа	76,21	90,79	14,6

Продолжение таблицы

Осуществление внутреннего документооборота в электронном виде, % от общего числа общеобразовательных организаций	82,35	87,86	4,8
Создание информационных баз данных, % от общего числа общеобразовательных организаций	92,65	95,80	5,5
Педагоги, имеющие публикации, связанные с использованием ИКТ в профессиональной деятельности, в специализированных изданиях, чел.	1 481	1 998	35
Педагоги, имеющие отраслевые свидетельства на разработки, связанные с использованием ИКТ в профессиональной деятельности, чел.	288	358	24,3
Педагоги – участники конкурсов цифровых образовательных ресурсов, методических разработок, связанных с использованием ИКТ в профессиональной деятельности, чел.	1 585	2 167	36,7

Сначала представим выявленные по результатам мониторинга основные тенденции цифровизации общеобразовательных организаций (далее – ОО) Кемеровской области:

1. *Улучшение обеспечения ОО компьютерной техникой.* Несмотря на увеличение количества персональных компьютеров (далее – ПК) на одну ОО (37,8%), темпы роста доли ПК, приобретённых 6–10 лет назад и более (1,6% и 5,5% соответственно) не превышают темпов роста доли ПК, приобретённых 5 и менее лет назад (7,05%).

2. *Рост числа руководящих и педагогических работников, владеющих базовыми навыками информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).* В течение рассматриваемого периода сохраняется тенденция роста удельного веса педагогов и административных работников, владеющих базовыми навыками использования ИКТ (12,9% и 8,6% соответственно). В 32 муниципальных образованиях выросла доля таких работников по сравнению с предыдущим годом. На начало 2021/22 учебного года в 23 муниципалитетах более 95% педагогических работников владели базовыми навыками использования ИКТ, и в 20 муниципалитетах – более 95% административных работников.

3. *Активное использование ИКТ педагогами в учебной деятельности.* Максимальный удельный вес педагогов, использующих ИКТ в учебной деятельности,

выявлен в восьми муниципалитетах. При этом в четырёх – более 90% педагогов активно применяют ИКТ во внеурочной деятельности, а в двух – около 45%.

4. *Рост доли ОО, использующих ИКТ для организации и управления образовательным процессом.* Доля административных работников, владеющих базовыми навыками использования ИКТ, увеличилась за рассматриваемый период на 8,6% (с 88,90% до 97,48%), а педагогов – на 12,9% (с 84,56% до 97,48%). Использование элементов электронного документооборота увеличилось на 4,8% (с 82,35% до 87,86%).

Таким образом, процесс цифровизации образовательных организаций Кемеровской области в целом имеет положительную динамику, что определяется существующими условиями. Опираясь на два базовых приёма системно-диалектического подхода («выявление системоинтегрирующих (содействующих) и системоразрушающих (противодействующих) факторов» и «выявление противоположных или альтернативных качеств объекта»), мы определили условия, потенциально приводящие к побочному, «отчуждённому» результату, который может оказаться неожиданным, нежелательным и даже противоречащим целевому результату – цифровизации образовательных организаций Кемеровской области.

1. *Наличие широкого спектра цифровых инструментов в профессиональной*

деятельности руководящих и педагогических работников. Многообразие цифровых ресурсов («Сферум», «Яндекс-инструменты», «Электронная школа 2.0», Цифровой образовательный контент, «Моя школа» и др.) несомненно является содействующим цифровизации условием. Однако оно имеет и побочные, нежелательные эффекты, например, нехватка времени у большинства участников образовательного процесса для обучения с быстро сменяющимися друг друга цифровыми сервисами (переход с Zoom на «Jazz by Sber», внедрение платформы «Сферум» и т.п.). При этом недоработки цифровых инструментов, низкая скорость Интернета и многое другое ведут к существенным потерям времени в реальном учебном процессе.

2. Владение базовыми навыками использования ИКТ руководящими и педагогическими работниками. Несмотря на наблюдаемую положительную динамику, данное условие также может иметь неоднозначные последствия. Проведённый опрос руководящих работников ОО Кемеровской области выявил ряд факторов, препятствующих развитию цифровых компетенций управленческого персонала: 69,7% респондентов нуждаются как в совершенствовании компетенций, так и в формировании базовых навыков работы с интерактивной доской или сенсорной ЖК-панелью; 77,6% – в развитии навыков работы с MS Excel, в частности, использования формул, математических, логических, статистических функций, построения диаграмм; 61,8% – в совершенствовании навыков работы с облачными хранилищами документов; 63,2% – в обучении работе с электронными продуктами для дистанционной связи («Сферум», Zoom, BigBlueButton и др.), что особенно актуально в период дистанционного управления образовательной организацией; 69,7% – в дополнительных знаниях о локальных нормативных актах для работы в цифровой образовательной среде и умениях их разработки.

3. Наличие документов у работников ОО об окончании курсов повышения квалификации по использованию ИКТ. Показатель, характеризующий данное условие, увеличился на 9,7%, однако знания, полученные руководящими и педагогическими работниками на курсах повышения квалификации, по разным причинам (высокая нагрузка, слабый Интернет, низкая оснащённость компьютерным оборудованием и пр.) не всегда удаётся использовать в образовательном процессе. Поэтому данное условие может сопровождаться как содействующими, так и сдерживающими факторами. Для закрепления полученных на курсах знаний необходимо дальнейшее сопровождение руководящих и педагогических работников путём создания на местах команд, состоящих из специалистов, которые будут еженедельно проводить обучающие мастер-классы по изучению и применению конкретных цифровых платформ и инструментов, обучая их в той среде, где они работают, максимально развивая их практические навыки.

4. Совершенствование цифровых компетенций педагогических работников. Наличие данного условия, как и в предыдущих случаях, с учётом диалектического закона отчуждения может иметь побочный результат как отрицательный (чаще всего), так и положительный (в редких случаях). В нашем случае по показателям 14–16 таблицы наблюдаются положительные результаты деятельности педагогов, которые делятся своим опытом разными способами: через публикации и получение отраслевых свидетельств на разработки, связанные с использованием ИКТ, участие в конкурсах цифровых образовательных ресурсов, методических разработок по данному направлению и др.

5. Оснащённость ОО компьютерным оборудованием. Данное условие характеризуют показатели 1–5 таблицы. Следует отметить, что рост количества компьютеров на одну ОО Кемеровской

области сопровождается в большей степени продолжением использования техники, приобретённой 6–10 лет назад и более. Кроме этого, доступ в Интернет на скорости от одного до нескольких десятков Мбит/с недостаточен для устойчивой работы современной образовательной организации. В частности, для внедрения перспективных технологий, использующих виртуальную и дополнительную реальность, необходима скорость выше 100 Мбит/с. Всё это не позволяет участникам образовательного процесса стабильно пользоваться облачными сервисами, внедрять смешанное обучение, апробировать современные модели организации образовательного процесса, что может стать сдерживающим фактором цифровизации.

6. *Использование ИКТ для организации и управления образовательным процессом.* Данное условие характеризуют 12 и 13 показатели таблицы: осуществление внутреннего документооборота в электронном виде и создание информационных баз данных, положительная динамика по которым за рассматриваемый период, безусловно, будет содействовать цифровой трансформации ОО региона. В то же время в большинстве случаев ИКТ используется для незначительных изменений, а не для существенной перестройки деятельности школы. С одной стороны, они имеют значительный потенциал для усиления сотрудничества управленческой команды, команды педагогов, учащихся, родителей и местного сообщества, а с другой, при неэффективном использовании они превращают компьютер в дорогую «печатную машинку». С учётом этого рассматриваемое условие может привести в перспективе к нежелательному побочному результату, существенно сдерживая темпы цифровизации ОО.

Таким образом, на основе проведённого системно-диалектического анализа мы пришли к следующим выводам:

1. Исследование цифровизации образовательных организаций в региональном масштабе должно осуществляться не только на основе описания динамики зафиксированных показателей, но и включать выявление условий, выполнение которых может сопровождаться побочными эффектами, потенциально приводящими к нежелательным результатам.

2. Рассмотренные условия цифровизации ОО Кемеровской области позволяют выделить в данном процессе две составляющие, дополняющие друг друга и эффективно работающие только во взаимодействии: 1) цифровые технологии, основанные на ИКТ и больших данных, накопление и анализ которых осуществляют с их помощью; 2) кадры – школьная команда, состоящая из руководителей и педагогических работников.

3. Необходима разработка мер, которые бы усиливали действие факторов, содействующих цифровизации ОО, и ослабляли действие сдерживающих. Они должны быть сфокусированы на усилении взаимодействия двух противоположных частей процесса цифровизации: цифровых технологий и людских ресурсов. По нашему мнению, такая система мер должна включать: 1) ежегодное проведение опроса руководителей и педагогических работников по развитию их цифровых компетенций с последующим анализом выявленных затруднений и дефицитов в данной области; 2) редактирование/разработку модулей дополнительных профессиональных программ повышения квалификации по совершенствованию цифровых навыков с учётом выявленных затруднений и дефицитов руководителей и педагогов; 3) организацию последующего методического сопровождения управленческих команд; 4) обсуждение в рамках образовательных мероприятий эффективных мер, управленческих решений, направленных на развитие цифровых компетенций руководителей и педагогических работников.

Список литературы

1. Кузьмина Э.В., Пьянкова Н.Г., Третьякова Н.В. Цифровизация и качество образования // Информационные ресурсы России. 2020. № 2 (174). С. 33–38.
2. Уваров А.Ю., Гейбл Э., Дворецкая И.В. и др. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования. М.: Высшая школа экономики, 2019. 344 с. <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-1990-5>
3. Хамитов Р.М. Цифровизация образования и её аспекты // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 3. С. 8. <https://doi.org/10.17513/spno.30771>
4. Беликов В.А., Николаева И.С., Тучин В.М. Педагогические аспекты цифровизации среднего профессионального образования // Вестник Академии энциклопедических наук. 2020. № 1 (38). С. 48–57.
5. Егорова Е.М. Теоретические основы цифровизации в профессиональном образовании // Вопросы педагогики. 2020. № 6-1. С. 100–109.
6. Александрова Н.В. Цифровизация в системе высшего образования Российской Федерации // Вестник Чебоксарского филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации. 2020. № 4 (23). С. 85–91.
7. Пашкин С.Б., Лисовская Н.Б., Пчелкин В.О., Саркисова Е.А. Цифровизация как новое направление в сфере образования // Образовательный вестник Сознание. 2020. Т. 22. № 6. С. 21–30. <https://doi.org/10.26787/nydha-2686-6846-2020-22-6-21-30>
8. Пугачева С.А., Хисматулина Н.В., Лаврентьева А.А. К вопросу о цифровизации современной системы образования // Modern Science. 2021. № 5-1. С. 354–357.
9. Авдеева С.М., Уваров А.Ю., Тарасова К. В. Цифровая трансформация школ и информационно-коммуникационная компетентность учащихся // Вопросы образования. 2022. № 1. С. 218–243. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-1-218-243>
10. Кашицин В.П. Сценарии цифровизации в системе общего образования России // Человек. Социум. Общество. 2020. № 4. С. 19–22.
11. Лыгина М.А., Ремзина Ж.Б. Цифровизация школьного образования // Педагогическое образование и наука. 2022. № 3. С. 54–57. <https://doi.org/10.56163/2072-2524-2022-3-54-5>
12. Винограй Э.Г. Системно-диалектический подход: теория и методология: монография. Кемерово: Кемеровский технологический институт пищевой промышленности (университет), 2014. 308 с.
13. Красношлыкова О.Г., Лагановская Т.А., Бородкина Е.В. Качество образования. Состояние общего (включая дошкольное) и дополнительного образования Кемеровской области: результаты мониторинга. Кемерово: КРИПКиПРО, 2022. 155 с.

References

1. Kuzmina E.V., Pyankova N.G., Tretyakova N.V. Digitalization and quality of education. *Informatsionnye resursy Rossii*. 2020; 2 (174): 33–38. (In Russ.).
2. Uvarov A.Yu., Geibl E., Dvoretzskaya I.V. and etc. *Difficulties and prospects of digital transformation of education*. Moscow: Vysshaya shkola ekonomiki; 2019. 344 p. <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-1990-5> (In Russ.).
3. Khamitov R.M. Digitalization of education and its aspects. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya*. 2021; 3: 8. <https://doi.org/10.17513/spno.30771> (In Russ.).
4. Belikov V.A., Nikolaeva I.S., Tuchin V.M. Pedagogical aspects of digitalization of secondary vocational education. *Vestnik Akademii entsiklopedicheskikh nauk*. 2020; 1 (38): 48–57. (In Russ.).
5. Egorova E.M. Theoretical foundations of digitalization in vocational education. *Voprosy pedagogiki*. 2020; 6-1: 100–109. (In Russ.).
6. Aleksandrova N.V. Digitalization in the system of higher education of the Russian Federation. *Vestnik Cheboksarskogo filiala Rossiiskoi akademii narodnogo khozyaistva i gosudarstvennoi sluzhby pri Prezidente Rossiiskoi Federatsii*. 2020; 4 (23): 85–91. (In Russ.).
7. Pashkin S.B., Lisovskaya N.B., Pchelkin V.O., Sarkisova E.A. Digitalization as a new direction in the field of education. *Obrazovatelnyi vestnik Soznanie*. 2020; Vol. 22. No. 6: 21–30. <https://doi.org/10.26787/nydha-2686-6846-2020-22-6-21-30> (In Russ.).
8. Pugacheva S.A., Khismatulina N.V., Lavrenteva A.A. On the issue of digitalization of the modern education system. *Modern Science*. 2021; 5-1: 354–357. (In Russ.).

9. Avdeeva S.M., Uvarov A.Yu., Tarasova K.V. Digital transformation of schools and information and communication competence of students. *Voprosy obrazovaniya*. 2022; 1: 218–243. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-1-218-243> (In Russ.).
10. Kashitsin V.P. Scenarios of digitalization in the system of general education in Russia. *Chelovek. Sotsium. Obshchestvo*. 2020; 4: 19–22. (In Russ.).
11. Lygina M.A., Remzina Zh.B. Digitalization of school education. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*. 2022; 3: 54–57. <https://doi.org/10.56163/2072-2524-2022-3-54-5> (In Russ.).
12. Vinograi E.G. *System-dialectical approach: theory and methodology: monografiya*. Kemerovo: Kemerovskii tekhnologicheskii institut pishchevoi promyshlennosti (universitet); 2014. 308 p. (In Russ.).
13. Krasnoshlykova O.G., Laganovskaya T.A., Borodkina E.V. *The quality of education. The state of general (including preschool) and additional education in the Kemerovo region: monitoring results*. Kemerovo: KRIPKiPRO; 2022. 155 p. (In Russ.).

Информация об авторе

Елена Алексеевна Плосконосова – кандидат технических наук, методист кафедры управления, экономики и правового регулирования в образовании Кузбасского регионального института повышения квалификации и переподготовки работников образования.

Information about the author

Elena A. Ploskonosova – Candidate of Sciences (Engineering), Kuzbass Regional Institute for Advanced Studies and Retraining of Educational Workers, methodist of the Department of Management, Economics and Legal Regulation in Education.

Статья принята в редакцию 20.08.2022; одобрена после рецензирования 29.08.2021; принята к публикации 31.08.2022.

The article was submitted 20.08.2022; approved after reviewing 29.08.2021; accepted for publication 31.08.2022.



Научная статья

УДК 376.3

[https://doi.org/10.55523/27822559_2022_3\(7\)_26](https://doi.org/10.55523/27822559_2022_3(7)_26)

ВЛИЯНИЕ ТЯЖЕЛЫХ НАРУШЕНИЙ РЕЧИ НА РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

А.Ю. Чистобаева^{1✉}, В.В. Харанжак^{2✉}

^{1,2} Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия,

¹ chisto_anna@mail.ru ✉

² veresta78@gmail.com ✉

Аннотация. Представлены результаты исследования влияния тяжёлых нарушений речи на развитие социально-коммуникативных способностей у детей старшего дошкольного возраста, проведённого на базе МАДОУ «Колосок» п. Краснообск в период с марта по май 2022 г. С помощью различных методик оценки коммуникативной компетентности были выявлены особенности мотивационного, когнитивного, деятельностного и эмоционально-оценочного компонентов данных способностей. Определено, что тяжёлые нарушения речи оказывают непосредственное негативное влияние на социально-коммуникативные способности детей 6–7 лет. В среднем по всем методикам 50–60% детей продемонстрировали средний и 40–50% – низкий уровень их развития.

Ключевые слова: социально-коммуникативные способности, тяжёлые нарушения речи, старший дошкольный возраст

Для цитирования: Чистобаева А.Ю., Харанжак В.В. Влияние тяжёлых нарушений речи на развитие социально-коммуникативных способностей у детей старшего дошкольного возраста // Педагогическая перспектива. 2022. № 3(7). С. 26–33. [https://doi.org/10.55523/27822559_2022_3\(7\)_26](https://doi.org/10.55523/27822559_2022_3(7)_26)

THE INFLUENCE OF SEVERE SPEECH DISORDERS ON THE DEVELOPMENT OF SOCIAL AND COMMUNICATIVE ABILITIES IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN

A.Yu. Chistobaeva^{1✉}, V.V. Kharanzhak^{2✉}

^{1,2} Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia,

¹ chisto_anna@mail.ru ✉

² veresta78@gmail.com ✉

Abstract. The results of a study of the impact of severe speech disorders on the development of social and communicative abilities in children of older preschool age, conducted in MADOU «Kolosok», Krasnoobsk in the period from March to May 2022, are presented. Using various methods for assessing communicative competence, features of motivational, cognitive, activity and emotional-evaluative components of these abilities. It has been determined that severe speech disorders have a direct negative impact on the social and communicative abilities of children aged 6–7 years. On average, according to all methods, 50–60% of children demonstrated an average and 40–50% a low level of their development.

Keywords: social and communicative abilities, severe speech disorders, senior preschool age

For citation: Chistobaeva A.Yu., Kharanzhak V.V. The influence of severe speech disorders on the development of social and communicative abilities in older preschool children. *Pedagogical perspective*. 2022; 3(7): 26–33. [https://doi.org/10.55523/27822559_2022_3\(7\)_26](https://doi.org/10.55523/27822559_2022_3(7)_26) (In Russ.).

Актуальность проблемы развития социально-коммуникативных способностей у детей старшего дошкольного возраста определяется тем, что в современном обществе предъявляются высокие требования к коммуникативной деятельности. Своевременное овладение правильной речью имеет важное значение для гармоничного психофизического развития ребенка и успешного обучения в школе. В связи с этим в последнее время в специальной психологии и педагогике вызывают повышенный интерес дети дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи. Активно проводятся исследования по влиянию тяжелых нарушений речи у детей на их коммуникативные навыки [1; 2 и др.], социальную адаптацию [3; 4 и др.] и т.д. Однако всё ещё недостаточно сформирована общая картина влияния тяжёлых нарушений речи у детей на их характер, поведение, развитие социально-коммуникативных навыков, отсутствуют общепризнанные стандартные методики по выявлению уровня развития этих навыков.

В классических исследованиях А.Н. Леонтьева [5], В.В. Давыдова [6] и др. способности рассматриваются в первую очередь как свойства индивида, обеспечивающие возможность осуществления определённой деятельности. Способности включают в себя различные психические свойства и качества, развиваются онтогенетически в самой деятельности и зависят от внешних условий. В русле данного направления мы трактуем способности как индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого, имеющие отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих видов деятельности.

По мнению исследователей [7; 8; 9 и др.], овладение социально-коммуникативными способностями происходит в процессе онтогенетического развития ребёнка в определённой социальной среде за счёт доступных не-

вербальных и вербальных средств его общения с окружающими. Стремление к общению с другими людьми является врождённым, коммуникативная способность записана в генетическом коде человека. Отметим, что отечественные и зарубежные учёные единогласны во мнении, что наиболее благоприятным периодом для развития социально-коммуникативных способностей является дошкольный возраст.

Учитывая всё вышесказанное и опираясь на позиции Е.Е. Дмитриевой [10] будем понимать социально-коммуникативные способности детей 6–7 лет как владение конструктивными способами и средствами взаимодействия с окружающими людьми, умение общаться и успешно решать возникающие игровые, познавательные, бытовые и творческие задачи. Также воспользуемся предложенными ею критериями и показателями для оценки социально-коммуникативных способностей детей дошкольного возраста:

1) мотивационный критерий («Я хочу») включает в себя потребность в общении, которая и определяет желание ребёнка вступать в контакт с окружающими разных возрастов;

2) когнитивный критерий («Я знаю») – представления ребенка о нормах и правилах эффективного общения;

3) деятельностный критерий («Я могу») – способность ребёнка устанавливать контакт со взрослым и сверстником, выражать просьбы, использовать различные коммуникативные средства;

4) эмоционально-оценочный критерий («Я понимаю») – сформированность рефлексивных умений: понимание эмоций других, оценка их коммуникативного поведения.

Тяжёлые нарушения речи – это группа нарушений, включающая целый ряд медицинских и логопедических диагнозов. К ним относятся все стойкие в своих проявлениях отклонения речевой системы у детей с нормальным развитием слуха и без первичных

нарушений интеллекта. Критерием для отнесения к группе тяжёлых нарушений речи служит невозможность ребенка самостоятельно осваивать стандартную общеобразовательную систему, что обусловлено сниженной вербальной памятью, отставанием в развитии словесно-логического мышления, трудностями выполнения устных инструкций, сниженной мотивацией, неуверенностью в себе, раздражительностью.

Анализ мотивов и содержательной характеристики общения детей 6-7 лет с тяжёлыми нарушениями речи показывает, что они чаще выбирают сверстников, отличающихся физической силой, внешней привлекательностью либо какими-то личностными качествами. При этом, оценивая сверстников, они чаще всего заимствуют оценочные суждения взрослых, и очень редко приводят конкретные ситуации и действия, где названные качества проявились.

Общение с взрослыми играет большую роль для детей 6-7 лет с тяжёлыми нарушениями речи, поскольку его воздействие, опережающая инициатива постоянно «подтягивает» деятельность ребенка на новый, более высокий уровень. В то же время дети не всегда соблюдают нормы и правила общения с взрослыми и сверстниками, у них оказывается не сформированной сама культура общения.

Анализируя специфику коммуникативных способностей детей 6-7 лет с тяжёлыми нарушениями речи, З.Б. Вахобжонова выделяет информационно-коммуникативные, регуляционно-коммуникативные и аффективно-коммуникативные способности [11]:

1) информационно-коммуникативные характеризуются трудностями и однотипностью в подборе средств общения, ограниченностью и неадекватностью коммуникативных типов высказываний, непродолжительностью вербальных контактов;

2) регуляционно-коммуникативные – неустойчивым интересом, невнима-

тельностью, непониманием значимости коммуникативной деятельности, отсутствием мотивации общения, неумением вступать в контакт и взаимодействовать, планировать коммуникацию;

3) аффективно-коммуникативные – безразличным либо отрицательным отношением к взаимодействию с окружающими, отсутствием или неадекватностью оценки эмоционального состояния другого человека.

С целью оценки влияния тяжёлых нарушений речи на развитие социально-коммуникативных способностей у детей старшего дошкольного возраста нами было проведено исследование на базе МАДОУ «Колосок» п. Краснообск в период с марта по май 2022 г., в котором участвовало 20 детей.

При отборе участников учитывались следующие требования: половая гетерогенность (мальчики и девочки), возраст (6-7 лет), наличие тяжёлого нарушения речи (1–3 уровень), сохранный интеллект.

Отбор использованных диагностических методик осуществлялся с опорой на зафиксированные ранее критерии коммуникативных способностей: мотивационный, когнитивный, деятельностный, эмоционально-оценочный. С целью всесторонней оценки социально-коммуникативных способностей мы использовали несколько методик.

Методика «Картинки» (Е.О. Смирнова) [12]

Цель: выявление коммуникативной компетентности в общении, умения соблюдать элементарные правила общения.

Проведение: детям предлагается рассмотреть картинки, рассказать, что на них изображено, дать своё решение коммуникативной проблемы.

Критерии оценки: агрессивное решение (побью, дам по голове палкой и т.п.) – низкий уровень; уход или жалоба взрослому (убегу, заплачу, пожалуюсь маме) – средний уровень; вербальное решение (объясню, что так плохо,

что так нельзя делать; попрошу его извиниться) – уровень выше среднего; продуктивное решение (подожду пока другие доиграют; почию куклу и т.п.) – высокий уровень.

Результаты: Высокий уровень не был выявлен. Средний уровень и уровень выше среднего показали 9 детей (45%), низкий уровень присутствует у 11 человек (55%).

Дети не смогли предложить способ конструктивного решения конфликта, демонстрировали беспомощность в общении со сверстниками. Часто предлагались агрессивные выходы из конфликтных ситуаций. Миротворческие и конструктивные решения были предложены менее чем в половине случаев. Потребность в справедливом решении проблемы была выявлена у 40%: «Скажу, что нельзя драться», «Я ему скажу, что нельзя ломать чужое», «А я не буду играть». В целом, дети продемонстрировали недостаточные знания о нормах и правилах общения, эмоциональном состоянии сверстников, оказавшихся в конфликтной ситуации, отсутствие адекватной оценки эмоционального состояния сверстников, неумение представить себя на месте ребёнка в такой же ситуации.

Методика «Беседа» (Е.О. Смирнова, В.Н. Холмогорова) [13]

Цель: выявление восприятия определённого сверстника как друга.

Проведение: детям последовательно задаются вопросы:

1. Нравится ли тебе ходить в детский сад, почему?

2. Как ты думаешь, хорошие или плохие дети в твоей группе? Кто? Почему?

3. Если ты дашь другу игрушку поиграть и сразу заберёшь её, когда он ещё не успел поиграть, как ты думаешь, какое настроение будет у него?

4. Смог бы ты подарить другу какую-нибудь игрушку насовсем? Как думаешь, какое настроение будет у него, если ты подаришь ему игрушку?

5. Если твоего друга (сверстника) накажут, как ты думаешь, каково ему будет? Почему?

6. Если похвалят твоего друга, как ты думаешь, что он будет чувствовать?

7. Если у твоего друга не получается какое-то дело, как думаешь, какое у него будет настроение? А ты смог бы ему помочь?

Критерии оценки: выделяются два типа высказываний: о друге – добрый / злой, красивый / некрасивый и т.д., а также указание на его конкретные способности, умения и действия (хорошо поёт, громко кричит); об отношении друга к себе – «он мне помогает / не помогает», «он меня обижает / не обижает». При обработке результатов подсчитывается процентное соотношение высказываний первого и второго типа. Если в описаниях ребенка преобладают высказывания второго типа, в которых доминирует местоимение «Я» (меня, мною и т.д.), можно утверждать, что ребёнок воспринимает не сверстника как такового, а его отношение к нему. Преобладание высказываний первого типа свидетельствует о восприятии другого как самоценной, независимой личности.

Результаты: поверхностное, предметно-оценочное отношение к сверстникам было выявлено у 11 детей (55%), которые воспринимают сверстника как друга только тогда, пока он им интересен. Адекватное понимание эмоционального состояния другого было выявлено не у всех детей, они не смогли ответить, почему у сверстников может испортиться настроение, почему им должно быть тоже приятно, а не завидно, если друга буду хвалить, почему другу нужно помогать и т.п. В своих ответах дети часто «уходили» от описания своих переживаний к предметной характеристике сверстника, перечисляя возможные причины, по которым он им нравится или не нравится. Отрицательное отношение к сверстникам, нежелание ходить в детский сад продемонстрировали 9 человек (45%).

Методика «Карта наблюдений за проявлениями коммуникативных способностей у дошкольников» (А.М.Щетинина) [14]

Цель: определение коммуникативных способностей.

Проведение: карта проявлений заполняется педагогом на основе наблюдений, проведённых за ребёнком.

Критерии оценки: оцениваются коммуникативные качества личности (эмпатия, доброжелательность, непосредственность, аутентичность, искренность, открытость в общении, конфронтация, инициативность) и коммуникативные действия и умения (организационные, перцептивные, оперативные). Общая сумма баллов по всем показателям определяет уровень развития коммуникативных способностей ребенка (очень высокий, высокий, средний или низкий).

Результаты: у 8 детей (40%) был выявлен средний уровень коммуникативных способностей. Они проявляют эмоциональный отклик на чувства и переживания партнёра по общению, выражают понимание желаний другого, проявляют расположенность слушать партнёра; уходят от конфликта, искренни в своих высказываниях. Дети хотят общаться со взрослыми и со сверстниками, часто проявляют инициативу в общении, могут быть лидерами в некоторых видах деятельности, увлечь партнёра по общению своими действиями, продолжительно поддерживать контакт. Однако дети плохо владеют вербальными средствами общения.

Низкий уровень показали 12 человек (60%). Потребность в общении присутствует только тогда, когда ребёнок хочет играть сам. Дети быстро теряют интерес к партнёру по общению, не слушают его, не подчиняются правилам игры, могут конфликтовать, жаловаться. Продолжительность контактов минимальная.

Методика «Наблюдение за межличностными отношениями дошколь-

ников» (Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова) [13]

Цель: выявление картины взаимодействия детей, инициативности в общении, умения договариваться и планировать совместную деятельность, предлагать помощь, проявлять культуру общения в естественных для них условиях.

Проведение: наблюдение за общением детей проводится в свободной и нерегламентированной деятельности.

Критерии оценки: в зависимости от степени выраженности показателя определяется уровень культуры взаимодействия и общения (низкий, средний или высокий).

Результаты: средний уровень был выявлен у 10 человек (50%). Дети быстро увлекались совместной игрой и быстро теряли интерес к ней, потребность в общении, что нередко вызывало обиду, нежелание играть в дальнейшем. Они могли предложить игру, не конкретизируя какую именно и не распределяя роли. В ситуации общения дети вели себя скованно, пассивно, наблюдали за тем, что делают другие, занимались своими делами, редко принимали предложения сверстников, избегали конфликтов, а если они случались, молчали.

Низкий уровень показали 10 детей (50%) которые редко проявляли потребность в общении. Умение договариваться и планировать совместную деятельность у них не сформировано, преобладают неблагоприятные отношения со сверстниками, трудности общения. В конфликте дети вели себя неадекватно (могли толкнуть, укусить, кричать и т.п.), использовали деструктивный способ разрешения конфликтов (уходили от ситуации, проявляли агрессивность и (или) привлекали внешние средства для разрешения конфликта). При этом дети говорили: «Уйди», «Пошёл отсюда», «Я буду играть сама», «Я хочу играть один», «Всё расскажу воспитателю», «Я маме скажу». Некоторые использовали нецензурную лексику.

Культура общения у таких детей не сформирована: они редко обращались друг к другу по имени, не благодарили, не просили, свои просьбы выражали в форме требования («Дай», «Отдай мне»). В целом дети показали невысокую активность и потребность в совместной игровой деятельности со сверстниками. Их эмоциональное состояние во время совместных игр можно характеризовать, как нейтральное и негативное.

Опросник «Характер проявлений эмпатических реакций и поведения у детей» (А.М. Щетинина) [12].

Цель: исследование особенностей проявления эмпатических реакций и поведения у детей.

Проведение: на основании наблюдений педагогом заполняется карта опросника.

Критерии оценки: оценивается каждое из проявлений эмпатических и поведенческих реакций ребенка: 1 балл начисляется, если в ходе наблюдения эмпатические реакции и поведение не выявлены или проявляются очень редко; 2 балла – если эмпатические формы поведения ребёнок обнаруживает периодически; 3 балла – если ребёнок ведёт себя адекватно соответствующему поведению, проявляет эмпатические реакции. По результатам определяется уровень проявления эмпатических реакций (низкий, средний или высокий).

Результаты: детям 6-7 лет с тяжёлыми нарушениями речи не свойственно проявление интереса к состоянию сверстника, яркие эмоции, активное включение в ситуацию.

Эгоцентрическую эмпатию продемонстрировали 9 детей (45%). Они пытаются отвлечь внимание взрослого на себя, эмоционально реагируют на переживания другого, но при этом говорят: «А я никогда не плачу» и т.п., стремясь получить похвалу, одобрение взрослого, лишь изображает сочувствие, сопереживание другому. Низкий уровень развития эмпатии показали 11 человек (55%). Это дети, не проявляющие ин-

тереса к эмоциональному состоянию других, слабо реагирующие на их переживания и совершающие эмпатийные действия лишь по побуждению взрослого.

Представим выявленные по результатам проведённого исследования особенности проявления зафиксированных ранее компонентов коммуникативных способностей у детей 6-7 лет с тяжёлыми нарушениями речи.

Мотивационный компонент недостаточно развит: возникающая потребность в общении, как правило, не находит ответного отклика у сверстников, поэтому дети чаще обращаются к взрослым за поддержкой. Более длительная потребность в общении присутствует только тогда, когда ребенок хочет играть сам.

Когнитивный компонент характеризуется незнанием и несоблюдением норм и правил общения. Нарушения речи не позволяют детям в полной мере задействовать вербальные и невербальные средства общения, имеются различные нарушения вежливого общения (дети редко обращаются друг к другу по имени, используют грубые императивные формы общения агрессивной направленности). Не получая ответной реакции (в том числе из-за того, что сверстник не понял и не воспринял информацию), ребёнок резко завершает ещё не успевшее начаться общение.

Деятельностный компонент проявляется отсутствием навыков планирования продуктивного общения, дети не учитывают потребности друг друга, не помогают в трудной ситуации, не предлагают способы её решения, часто возникают конфликты, продолжительность контактов минимальна.

Эмоционально-оценочный компонент коммуникативных способностей также недостаточно развит у детей исследуемой категории. Эгоистическая направленность общения, низкая способность к эмпатии, отсутствие крити-

ческого отношения к своим ошибкам не позволяют вывести данный компонент на такой уровень, который бы в полной мере удовлетворял запросам детей.

Таким образом, что тяжёлые нарушения речи оказывают непосредственное негативное влияние на социально-коммуникативные способности

детей 6–7 лет. Ни одна из использованных в исследовании методик не выявила высокого уровня их развития ни у одного ребенка. В среднем по всем методикам 50–60% детей демонстрировали средний и 40–50% – низкий уровень развития социально-коммуникативных способностей.

Список литературы

1. Казмина Я.Е. Проблемы коммуникации у детей с тяжёлыми нарушениями речи // Педиатрический вестник Южного Урала. 2020. № 2. С. 78–81.
2. Щербакова Д.Е. Диагностика речемыслительной деятельности у детей с тяжёлыми нарушениями речи. Символ науки: международный научный журнал. 2022. № 6–2. С. 72–76.
3. Зайцев И.С., Валькович О.Ф. Социализация и социальная адаптация детей с тяжёлыми нарушениями речи: теоретический аспект // Збірник наукових прац Академії післядипломної адукації. 2018. № 16. С. 80–86.
4. Кизелевийнен Л.М., Товкун Е.А. Опыт формирования сплочённости коллектива детей с тяжёлыми нарушениями речи // Вопросы педагогики. 2021. № 7. С. 136–139.
5. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: избранные психологические труды. М.; Воронеж: Московский психолого-социальный институт, 2001. 304 с.
6. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М.: Педагогика, 1986. 239 с.
7. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. М.: Астрель, 2008. 398 с.
8. Смирнова Е.О., Галигузова Л.Н., Ермолова Т.В., Мещерякова С.Ю. Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет: Метод. пособие для практических психологов. СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2005. 144 с.
9. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребёнка. М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: МОДЭК, 2001. 384 с.
10. Дмитриева Е.Е. Коммуникативное развитие детей с лёгкими формами психического недоразвития на ранних этапах онтогенеза: монография. Нижний Новгород: Нижегородский государственный педагогический университет, 2004. 258 с.
11. Вахобжонова З. Б. Изучение состояния коммуникативных умений у дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи в условиях образовательной интеграции // Научные стремления. 2013. № 6. С. 5–9.
12. Смирнова Е., Гударева О. Современные пятилетние дети: особенности игры и психического развития // Дошкольное воспитание. 2003. № 10. С. 63–71.
13. Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция. М.: ВЛАДОС, 2003. 158 с.
14. Щетинина А.М. Диагностика социального развития ребенка: учеб.-метод. пособие. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. 88 с.

References

1. Kazmina Ya.E. Problems of communication in children with severe speech disorders. *Pediatricheskiy vestnik Yuzhnogo Urala*. 2020; 2: 78–81. (In Russ).
2. Shcherbakova D.E. Diagnosis of speech-cognitive activity in children with severe speech disorders. *Simvol nauki: mezhdunarodnyy nauchnyy zhurnal*. 2022; 6-2: 72–76. (In Russ).
3. Zaitsev I.S., Valkovich O.F. Socialization and social adaptation of children with severe speech disorders: a theoretical aspect. *Zbornik naukovykh prac Akademii pasliadyplomnej adukaciyi*. 2018; 16: 80–86. (In Russ).
4. Kielevyainen L.M., Tovkun E.A. Experience in the formation of cohesion of the team of children with severe speech disorders. *Voprosy pedagogiki*. 2021; 7: 136–139. (In Russ).

Информация об авторах

Анна Юрьевна Чистобаева – кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии и детской речи Института детства Новосибирского государственного педагогического университета.

Вера Васильевна Харанжак – магистрант кафедры логопедии и детской речи Института детства Новосибирского государственного педагогического университета.

Information about the authors

Anna Yu. Chistobaeva – Candidate of Sciences (Education), Novosibirsk State Pedagogical University, Associate Professor of the Department of Speech Therapy and Children's Speech of Institute of Childhood.

Vera V. Kharanzhak – Novosibirsk State Pedagogical University, Master student of the Department of Speech Therapy and Children's Speech of Institute of Childhood.

Статья принята в редакцию 12.08.2022; одобрена после рецензирования 02.09.2022; принята к публикации 05.09.2022

The article was submitted 12.08.2022; approved after reviewing 02.09.2022; accepted for publication 05.09.2022



Научная статья

УДК 37.07

[https://doi.org/10.55523/27822559_2022_3\(7\)_34](https://doi.org/10.55523/27822559_2022_3(7)_34)

СИСТЕМАТИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННЫХ ПОДХОДОВ К НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ РАЗВИТИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ ИННОВАЦИОННОЙ ИНФРАСТРУКТУРЫ

И.С. Бубнова¹✉, Н.А. Бегзаян²✉

¹ Кубанский государственный университет, Краснодар, Россия,

irinaz-bubnova@yandex.ru✉

² Институт развития образования Краснодарского края, Краснодар, Россия,

rumetrikan_kan@rambler.ru✉

Аннотация. Представлены основные характеристики научно-методического сопровождения региональной инновационной инфраструктуры и основополагающие подходы к его организации. Описан опыт Краснодарского края по построению и поддержке такой инфраструктуры. Охарактеризована модель региональной инновационной инфраструктуры, включающей информационный, кадровый, программно-технологический, диссеминационно-консалтинговый, нормативно-правовой блоки и блок разработки инноваций. Описаны связи между блоками и функциональная роль организаций, участвующих в научно-методическом сопровождении разработки и внедрения инноваций.

Ключевые слова: научно-методическое сопровождение, подход, территориальная методическая служба, инновационная инфраструктура, региональная система образования

Для цитирования: Бубнова И.С., Бегзаян Н.А. Систематизация современных подходов к научно-методическому сопровождению развития региональной инновационной инфраструктуры // Педагогическая перспектива. 2022. № 3(7). С. 34–43. [https://doi.org/10.55523/27822559_2022_3\(7\)_34](https://doi.org/10.55523/27822559_2022_3(7)_34)

SYSTEMATIZATION OF MODERN APPROACHES TO SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT FOR THE DEVELOPMENT OF REGIONAL INNOVATIVE INFRASTRUCTURE

I.S. Bubnova¹✉, N.A. Begzadyan²✉

¹ Kuban State University, Krasnodar, Russia, irinaz-bubnova@yandex.ru✉

² Institute for the Development of Education of the Krasnodar Region, Krasnodar, Russia, rumetrikan_kan@rambler.ru✉

Abstract. The main characteristics of the scientific and methodological support of the regional innovation infrastructure and fundamental approaches to its organization are presented. The experience of the Krasnodar Territory in building and maintaining such infrastructure is described. The model of the regional innovation infrastructure is characterized, including information, personnel, software and technology, dissemination and consulting, regulatory and legal blocks and the block of innovation development. The links between the blocks and the functional role of organizations involved in the scientific and methodological support for the development and implementation of innovations are described.

Keywords: scientific and methodological support, approach, territorial methodological service, innovation infrastructure, regional education system

For citation: Bubnova I.S., Begzadyan N.A. Systematization of modern approaches to scientific and methodological support for the development of regional innovative infrastructure. *Pedagogical perspective*. 2022; 3(7): 34–43. [https://doi.org/10.55523/27822559_2022_3\(7\)_34](https://doi.org/10.55523/27822559_2022_3(7)_34) (In Russ.).

Сегодня в системе образования происходят глубочайшие изменения, которые оказывают непосредственное влияние на деятельность педагогов и управленцев, являющихся ключевыми фигурами образовательного процесса. Они должны быть мобильными, способными гибко реагировать на изменяющиеся условия, готовыми к внедрению инноваций. Достичь этого можно лишь непрерывно развиваясь и совершенствуя свои компетенции. Очевидно, что наиболее эффективно эти задачи решаются при наличии соответствующего научно-методического сопровождения, под которым сегодня понимается комплекс взаимосвязанных целенаправленных действий, мероприятий, процедур, направленных на оказание всесторонней помощи работнику в решении возникающих проблем, способствующих его саморазвитию и самоопределению на протяжении всей профессиональной деятельности.

Современные исследователи [1; 2 и др.] выделяют основные характеристики научно-методического сопровождения: 1) деятельностьную природу, предполагающую проявление активности и влияния на сопровождаемое явление; 2) управленческий характер, задающий оптимальную траекторию развития сопровождаемого; 3) индивидуальный характер, содержательную адресность, гибкость; 4) функционирование в специально созданной среде, задающей оптимальные условия для сопровождаемого; 5) непрерывность реализации; 6) опору на результаты мониторинговой диагностики; 7) учёт динамики развития не только педагога, но и школы, в которой он работает, и системы образования в целом; 8) оперативное использование контролирующих и корректирующих процедур на

основе отслеживания заданной траектории развития и др.

Ценность научно-методического сопровождения определяется его функциями [1; 3 и др.]: 1) обучающей – углубление знаний и развитие навыков специалистов в системе непрерывного образования; 2) консультационной – оказание помощи педагогу в решении конкретной проблемы; 3) диагностической – выявление профессиональных дефицитов педагога; 4) адаптационной – согласование ожиданий и возможностей работника с требованиями профессиональной среды и меняющимися условиями трудовой деятельности, а также изменение реализуемой учителем модели практической деятельности; 5) информационной – предоставление педагогам необходимой информации по новым технологиям и программам, а также направлениям развития образования; 6) диссеминационной – выявление, изучение и оценка результативности инновационного педагогического опыта, его обобщение и распространение; 7) мотивирующей – стимулирование творческой инициативы, оказание поддержки педагогам и руководителям в инновационной деятельности и др.

Традиционно научно-методическое сопровождение деятельности педагога осуществляют территориальные методические службы, для которых оно является одной из основных функций. Однако в последнее время наблюдается существенное расширение и усложнение направлений их деятельности: организация независимых экзаменов, аттестации, конкурсов педагогических достижений, обобщение многообразия опыта работы инновационных учреждений, обучение педагогов в связи с изменением содержания образования, участие в экспертизах экспериментальной деятельности и т.д.

В связи с этим возрос интерес учёных и практиков к исследованию проблем научно-методического сопровождения деятельности не только отдельных педагогов, но и методических и управленческих команд различного уровня, в том числе и территориальных методических служб [4; 5; 6; 7; 8; 9 и др.].

Связующим звеном между наукой и практикой, разработкой, созданием нововведений и их реализацией выступает инновационная инфраструктура, которая в Федеральном законе № 127-ФЗ от 23.08.1996 «О науке и государственной научно-технической политике» определяется как «совокупность организаций, способствующих реализации инновационных проектов, включая предоставление управленческих, материально-технических, финансовых, информационных, кадровых, консультационных и организационных услуг». В практической плоскости более точным, на наш взгляд, является следующее определение: «инновационная инфраструктура – это совокупность организационных, правовых, экономических институтов, технологий и организаций, способствующих созданию условий для развития взаимосвязей между всеми участниками инновационной деятельности и успешного инновационного развития» [10, с. 174].

Актуальность инновационной деятельности в системе образования обусловлена модернизацией отрасли, глобальными задачами по изменению содержания и подходов к обучению, решаемых в текущий период на всех уровнях от институционального до федерального. Её эффективность в значительной степени зависит от активности участников, но существенным фактором является и их взаимодействие друг с другом. В этой связи важным является аспект продуктивного взаимодействия по поддержке и диссеминации инноваций, которое также требует научно-методического сопровождения.

В современной научной литературе представлено большое разнообра-

зие подходов к решению задач такого уровня [4; 11; 12 и др.]. В частности, Н.О. Яковлева предлагает использовать:

- «системный подход, отражающий связи между структурными элементами и функциональными компонентами, а также способы достижения эмерджентного свойства;

- деятельностный подход, предусматривающий реализацию системы в контексте активной и проактивной деятельности всех субъектов, способных к её эволюционному преобразованию и, что особенно значимо, к собственному профессиональному развитию;

- средовой подход, характеризующий особенности и ключевые параметры среды, обеспечивающей эффективность научно-методического сопровождения работников в их непрерывном профессиональном развитии;

- личностно-ориентированный подход, предполагающий ориентацию на личность работника как субъекта непрерывного образования;

- ресурсный подход, обосновывающий связи между ресурсами и персональной траекторией профессионального развития работников;

- акмеологический подход, демонстрирующий пути достижения профессиональных вершин, постулирующий приоритет свободного профессионально-личностного саморазвития <...>

- персонифицированный подход, фиксирующий «приоритет индивидуальных особенностей и запросов педагогов как субъектов образовательной деятельности и собственного профессионального развития» [4, с. 30].

На наш взгляд, совокупность данных подходов позволяет создать необходимую методологическую основу для создания системы научно-методического сопровождения развития региональной инновационной инфраструктуры.

Формирование и поддержка развития инновационной инфраструктуры должны предусматривать активизацию взаимодействия участников инноваци-

онной деятельности посредством развития инновационно-активных территорий, создания сетевых сообществ, системы их информационной поддержки; активизацию научно-методических исследований и разработок с их ориентацией на региональные потребности и т.д. Важным в этом аспекте является реализация следующих принципов:

1) развитие региональной инновационной инфраструктуры в соответствии с направлениями, актуальными для системы образования региона;

2) осуществление поддержки инновационно-ориентированных субъектов;

3) укрепление и интенсификация развития кадрового потенциала.

С учётом вышеизложенного представим инновационную инфраструктуру системы образования Краснодарского края и модель её научно-методического сопровождения.

Структурно-функциональная модель региональной инновационной инфраструктуры состоит из шести блоков (рис. 1).

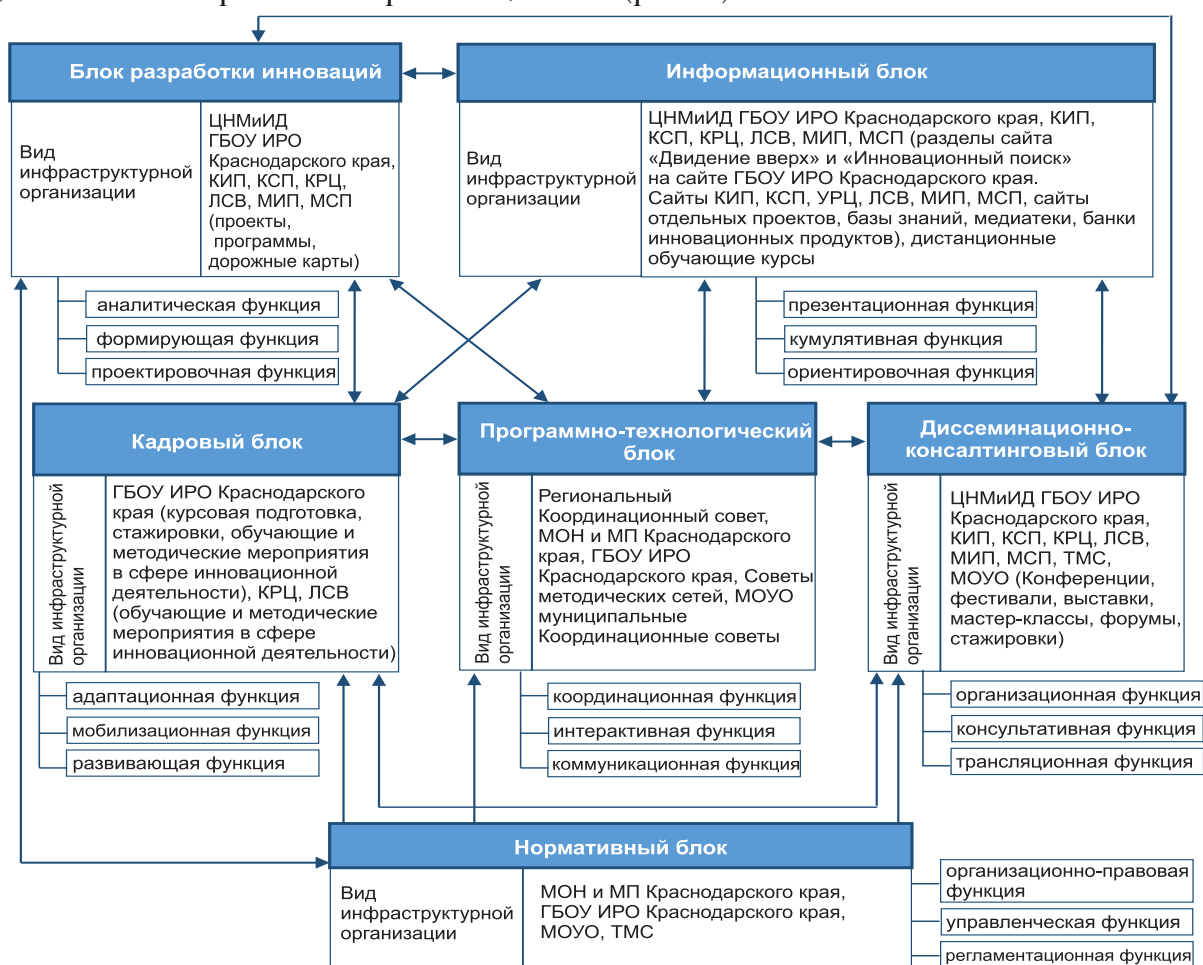


Рисунок 1. Структурно-функциональная модель инновационной инфраструктуры системы образования Краснодарского края

В блок разработки инноваций входят Центр научно-методической и инновационной деятельности Института развития образования Краснодарского края, краевые и муниципальные инновационные и стажировочные площадки, краевые ресурсные центры, лиде-

ры сетевого взаимодействия. Данные субъекты занимаются инновационной деятельностью в сфере образования, разрабатывают и реализуют инновационные проекты, программы, дорожные карты сетевого взаимодействия. Результатами деятельности этого блока

являются научно-методические идеи и разработки.

Компоненты информационного блока (ресурсы для хранения научно-методической информации, осуществления взаимодействия между участниками инновационных проектов) способствуют распространению методической, аналитической, рекламной и другой информации.

Кадровый блок включает в себя организации, осуществляющие обучение кадровых ресурсов в области инноваций.

Программно-технологический блок состоит из субъектов, обеспечивающих организационную поддержку инновационной инфраструктуры (организация конкурсов на присвоение статуса региональной или муниципальной инновационной площадки, согласование дорожных карт инновационной деятельности и др.).

В диссеминационно-консалтинговый блок входят субъекты, содействующие продвижению новшеств путём организации конференций, фестивалей, форумов, мастер-классов, выставок, стажировок и оказания консультативной помощи субъектам, желающим освоить определённую инновацию.

Нормативно-правовой блок включает организации, обеспечивающие юридическое сопровождение инновационной деятельности.

Большая часть организаций, входящих в инновационную инфраструктуру, реализует одновременно несколько функций. Между отдельными видами субъектов реализованы иерархические связи, основанные на принципе подведомственности, при этом организации, входящие в сетевые сообщества, имеют горизонтальные связи.

Блок разработки инноваций связан со всеми другими блоками, представленными на рисунке 1:

1) связь с информационным блоком подразумевает первоначальное получение организацией информации о процедуре вхождения в региональ-

ную инновационную инфраструктуру и последующее размещение в открытом доступе всех сведений о реализуемом проекте. На сайте Института развития образования Краснодарского края есть несколько специальных разделов, позволяющих получить подробную информацию о присвоении статуса краевой инновационной, апробационной, стажировочной площадки, а также статуса лидера сетевого взаимодействия, межрегионального или краевого ресурсного центра. Кроме того, субъекты инновационной инфраструктуры имеют возможность размещать на сайте Института документацию, необходимую для получения статуса, и другие материалы, например, годовые отчёты;

2) связь с кадровым блоком обусловлена тем, что для создания инновационного проекта образовательная организация должна обладать специалистами, имеющими представление об инновационной деятельности, управлении проектами, что невозможно без прохождения соответствующего обучения (формального, неформального, информального). С другой стороны, инновационные проекты, разрабатываемые образовательными организациями и методическими службами, могут быть связаны с повышением профессионализма кадров, горизонтальным обучением, в том числе в сфере инновационной деятельности;

3) связь с программно-технологическим блоком имеет двусторонний характер: с одной стороны, координационные советы по инновациям регионального и муниципального уровня определяют вектор инновационной деятельности, задают направления в работе, с другой, разработанные инновации возвращаются в координационные советы для рассмотрения и одобрения к реализации;

4) связь с диссеминационно-консалтинговым блоком обусловлена тем, что инновационные проекты и полученные продукты должны популяризироваться

в профессиональной среде. Связь носит двусторонний характер, т.к. идеи и неординарные решения, представляемые в рамках различных форумов и конференций, могут стать почвой для создания нового проекта, сочетающего в себе несколько успешных практик. Институт развития образования Краснодарского края предоставляет образовательным организациями множество площадок для диссеминации опыта и получения консультативной помощи от коллег, в частности, помимо традиционных конференций Институт проводит образовательный форум «От инновационных идей до методических пособий», в рамках которого в различных формах представляются продукты инновационной деятельности муниципального и регионального уровня;

5) связь с нормативно-правовым блоком имеет односторонний характер, образовательные организации и методические центры при разработке инноваций руководствуются нормативными документами, изданными на региональном и муниципальном уровне. Документы, регламентирующие порядок присвоения статуса краевой инновационной площадки, в Краснодарском крае издаются министерством образования, науки и молодёжной политики, процедуры получения статуса краевой апробационной, стажировочной площадки, площадки передового педагогического опыта, лидера сетевого взаимодействия, краевого и межрегионального ресурсного центра закреплены приказами Института развития образования, статус муниципальных инновационных и стажировочных площадок, как правило, определяется в приказах управления образованием.

Информационный блок имеет двусторонние связи со всеми блоками, т.к. инновация нуждается в информационном сопровождении на всех этапах жизненного цикла.

Кадровый блок, помимо связи с технологическим, имеет связь с норматив-

ным блоком, т.к. нормативными документами, издаваемыми министерством образования, науки и молодёжной политики Краснодарского края и Института развития образования, закладывается основа для обучения кадров на курсах повышения квалификации.

Программно-технологический и диссеминационно-консалтинговый блоки также связаны с нормативным блоком. Порядок деятельности координационных советов по инновациям регионального и муниципального уровня и их состав закрепляются распорядительными актами краевого министерства и муниципальных органов управления образованием. Регламентации подлежат и порядки проведения конференций, форумов краевого или муниципального уровня, что обуславливает необходимость издания соответствующих нормативных документов.

Развитие инновационной сетевой инфраструктуры обеспечивается организацией непрерывного научно-методического сопровождения, модель которого представлена на рисунке 2.

Ключевой организацией в нормотворческой и организационной деятельности данного сопровождения является министерство образования, науки и молодёжной политики Краснодарского края. Министерство утверждает положения, регламентирующие деятельность Координационного совета по инновациям, процедуру присвоения статуса краевой инновационной площадки, совместно с Институтом развития образования определяет направления, актуальные для инновационного развития, проводит конкурс «Инновационный поиск» на присвоение статуса краевой инновационной площадки, утверждает его итоги.

Институт выступает главным связующим звеном между всеми субъектами инновационной деятельности края, реализует полный спектр функций, представленных в модели. Наряду с министерством образования, науки и

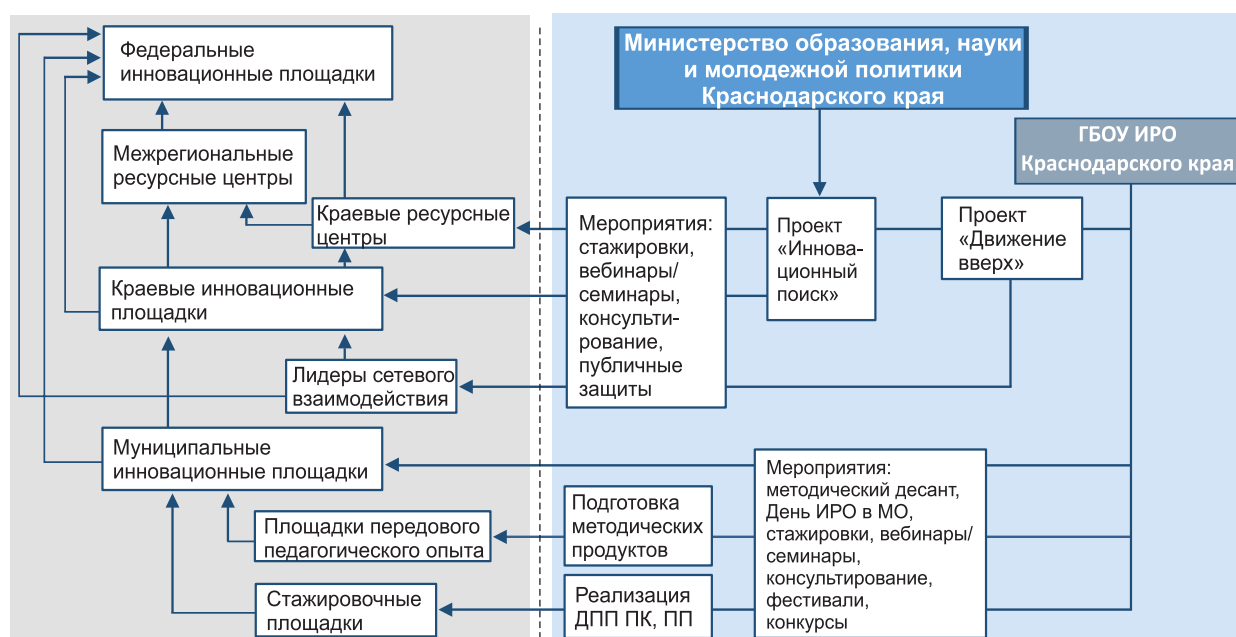


Рисунок 2. Модель научно-методического сопровождения инновационной сетевой инфраструктуры системы образования Краснодарского края

молодежной политики Институт издаёт нормативные акты, регламентирующие инновационную деятельность, например, положения о краевой стажировочной площадке, краевом ресурсном центре, лидере сетевого взаимодействия и др. Центр научно-методической и инновационной деятельности координирует работу краевых инновационных площадок, краевых ресурсных центров и лидеров сетевого взаимодействия. Центр организует мероприятия обучающего характера, создаёт условия для диссеминации опыта, например, проводит Фестиваль «От инновационных идей до методических пособий», в рамках которого организуются выставки печатной продукции инновационных площадок, мастер-классы, форсайт-сессии и др. Также Центр контролирует наполнение информационных ресурсов в сети Интернет, отражающих работу субъектов инновационной инфраструктуры.

Институт развития образования Краснодарского края не только поддерживает инновационное развитие образовательных организаций, но и сам является разработчиком инновационных

проектов. Например, проект «Движение вверх», целью которого является организация сетевых сообществ и коллективного наставничества для обеспечения условий непрерывного профессионального развития педагогов и выравнивания качества деятельности территориальных методических служб на основе распространения лучших методических практик и инновационного опыта. В рамках проекта решаются следующие задачи:

- формирование сетевых сообществ территориальных методических служб;
- научно-методическое сопровождение их деятельности;
- развитие лучших методических практик и инноваций в образовательной системе края;
- решение задач практико-ориентированного обучения управленческих и педагогических кадров;
- внедрение неформального и информального образования педагогических и руководящих кадров в едином научно-методическом пространстве региона;
- координация деятельности методических служб различного уровня по

обобщению и распространению опыта инновационной, управленческой и методической деятельности.

Краевые инновационные площадки – главный «инкубатор» инноваций в региональной системе образования. Статус краевой инновационной площадки может получить организация, реализующая программы дошкольного, дополнительного, общего, коррекционного и среднего профессионального образования, либо муниципальный орган управления образованием или территориальная методическая служба. Основная задача краевых инновационных площадок – создание и масштабирование инновационных продуктов, формирование сети организаций, перенимающих их опыт.

Статус краевой инновационной площадки присваивается министерством образования, науки и молодёжной политики Краснодарского края на три года, по прошествии которых организация может не покидать инновационную инфраструктуру края, а перейти в другое качество, стать краевым ресурсным центром или краевой стажировочной площадкой. Краевые ресурсные центры продолжают тиражирование наработок и поддержание методических сетей, созданных в процессе реализации инновационного проекта. Стажировочные площадки выступают в качестве партнёров при реализации программ повышения квалификации Института развития образования по направлениям, связанным с их инновационной деятельностью.

Муниципальные органы управления образованием выполняют функции схожие с функциями министерства образования, науки и молодёжной политики Краснодарского края на муници-

пальном уровне. Они регламентируют процесс создания Координационных советов по инновациям, порядок присвоения статуса муниципальных инновационных и стажировочных площадок, совместно с территориальными методическими службами определяют направления инновационного развития, актуальные для муниципальных систем образования.

Территориальные методические службы играют ведущую роль в диссеминации инноваций на муниципальном и межмуниципальном уровне. Также они выполняют функции консалтинга, обучения и информационного сопровождения инноваций.

Муниципальные инновационные площадки – это локальный аналог краевых инновационных площадок. Сфера их инновационной деятельности может быть не актуальна на уровне региона, но важна для развития муниципальной системы образования.

Муниципальные стажировочные площадки, также как краевые, в большинстве своём являются бывшими инновационными площадками и решают в муниципальной системе образования задачи неформального обучения педагогов и управленческих кадров посредством проведения краткосрочных стажировок.

Таким образом, научно-методическое сопровождение развития региональной инновационной инфраструктуры многоаспектно и должно осуществляться системно с опорой на основные методологические подходы и принципы. Только такое его построение будет обеспечивать необходимую эффективность инновационной деятельности и достижение стабильно высокого качества образования.

Список литературы

1. Певзнер М.Н., Зайченко О.М., Букетов В.О., Горычева С.Н. и др. Научно-методическое сопровождение персонала школы: педагогическое консультирование и супервизия: монография. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого; Институт образовательного маркетинга и кадровых ресурсов, 2002. 316 с.
2. Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. Инновационные виды педагогического сопровождения // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2015. № 8. С. 101–106.
3. Николаева М.В. Научно-методическое сопровождение инновационной деятельности педагога в образовательной организации // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2019. № 5(138). С. 9–13.
4. Яковлева Н.О. Структура региональной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров // Педагогическая перспектива. 2021. № 3. С. 27–39. https://doi.org/10.55523/27822559_2021_3_27
5. Гайдук Т.А., Бутова В.В. Развитие сетевой инновационной инфраструктуры региональной системы образования // Педагогическая перспектива. 2021. № 3. С. 47–55. https://doi.org/10.55523/27822559_2021_3_47
6. Крылова А.А. Система научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих команд в Сахалинской области // Сахалинское образование XXI век. 2021. № 2. С. 32–35.
7. Молокова А.В., Беленок И.Л., Поцукова Т.А. Единая региональная система научно-методического сопровождения муниципальных методических объединений // Академический вестник. Вестник Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования. 2022. № 1(55). С. 14–21.
8. Никодимова Е.А. Региональная система научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров: основные принципы и механизмы функционирования // Источник. 2021. № 4. С. 6–9.
9. Яковлева Н.О. Сопровождение методических команд в системе образования Краснодарского края // Педагогическая перспектива. 2022. № 2(6). С. 10–19. [https://doi.org/10.55523/27822559_2022_2\(6\)_10](https://doi.org/10.55523/27822559_2022_2(6)_10)
10. Соколов Д.С., Томилина Н.С. Инновационная инфраструктура в современной России: понятие, содержание, особенности // Инновационная наука. 2016. № 1. С. 172–177.
11. Каргина З.А. Модель научно-методического сопровождения социального партнёрства общего и дополнительного образования детей // The Scientific Heritage. 2021. № 58-3(58). С. 45–50. <https://doi.org/10.24412/9215-0365-2021-58-3-45-50>
12. Плаксина И.В. Модель научно-методического сопровождения субъекта инновационной педагогической деятельности // Бизнес. Образование. Право. 2020. № 3(52). С. 444–449. <https://doi.org/10.25683/VOLBI.2020.52.327>

References

1. Pevzner M.N., Zaichenko O.M., Buketov V.O., Gorycheva S.N. etc. *Scientific and methodological support of school personnel: pedagogical consulting and supervision*: monograph. Velikiy Novgorod: NovGU im. Yaroslava Mudrogo; Institut obrazovatel'nogo marketinga i kadrovyykh resursov; 2002. 316 p. (In Russ).
2. Yakovlev E.V., Yakovleva N.O. Innovative types of pedagogical support. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2015; 8: 101–106. (In Russ).
3. Nikolaeva M.V. Scientific and methodological support of innovative activity of a teacher in an educational organization. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2019; 5(138): 9–13. (In Russ).
4. Yakovleva N.O. The structure of the regional system of scientific and methodological support of teaching staff and management personnel. *Pedagogical perspective*. 2021; 3: 27–39. https://doi.org/10.55523/27822559_2021_3_27 (In Russ).
5. Gayduk T.A., Butova V.V. Development of the network innovation infrastructure of the regional education system. *Pedagogical perspective*. 2021; 3: 47–55. https://doi.org/10.55523/27822559_2021_3_47 (In Russ).
6. Krylova A.A. The system of scientific and methodological support of teaching staff and management teams in the Sakhalin region. *Sakhalinskoye obrazovaniye XXI vek*. 2021; 2: 32–35. (In Russ).

7. Molokova A.V., Belenok I.L., Potsukova T.A. Unified regional system of scientific and methodological support of municipal methodical associations. *Akademicheskij vestnik. Vestnik Sankt-Petersburgskoy akademii postdiplomnogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2022; 1(55): 14–21. (In Russ).
8. Nikodymova E.A. Regional system of scientific and methodological support of teaching staff and management personnel: basic principles and mechanisms of functioning. *Istochnik*. 2021; 4: 6–9. (In Russ).
9. Yakovleva N.O. Support of methodological teams in the education system of the Krasnodar region. *Pedagogical perspective*. 2022; 2(6): 10–19. [https://doi.org/10.55523/27822559_2022_2\(6\)_10](https://doi.org/10.55523/27822559_2022_2(6)_10) (In Russ).
10. Sokolov D.S., Tomilina N.S. Innovation infrastructure in modern Russia: concept, content, features. *Innovatsionnaya nauka*. 2016; 1: 172–177. (In Russ).
11. Z.A. Kargina. Model of scientific and methodological support of social partnership of general and additional education of children. *The Scientific Heritage*. 2021; 58-3(58): 45–50. <https://doi.org/10.24412/9215-0365-2021-58-3-45-50> (In Russ).
12. Plaksina I.V. Model of scientific and methodological support of the subject of innovative pedagogical activity. *Biznes. Obrazovaniye. Pravo*. 2020; 3(52): 444–449. <https://doi.org/10.25683/VOLBI.2020.52.327> (In Russ).

Информация об авторах

Ирина Сергеевна Бубнова – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии и социологии управления Кубанского государственного университета.

Наталья Алексеевна Бегзаян – ведущий специалист Центра научно-методической и инновационной деятельности Института развития образования Краснодарского края.

Information about the authors

Irina S. Bubnova – Candidate of Sciences (Psychology), Kuban State University, Associate Professor of the Department of Social Psychology and Sociology of Management.

Natalya A. Begzadyan – Institute for the Development of Education of the Krasnodar Region, Center for Scientific-methodological and innovative activity, Leading specialist.

Статья принята в редакцию 25.08.2022; одобрена после рецензирования 09.09.2022; принята к публикации 16.09.2022

The article was submitted 25.08.2022; approved after reviewing 09.09.2022; accepted for publication 16.09.2022



Научная статья

УДК 372.882

[https://doi.org/10.55523/27822559_2022_3\(7\)_44](https://doi.org/10.55523/27822559_2022_3(7)_44)

ТЕХНОЛОГИЯ ПРОЦЕССА ИЗУЧЕНИЯ ДРАМАТИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ В АСПЕКТЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ПРОФИЛЬНОЙ ШКОЛЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

С.Н. Степин¹, Э.Е. Николаева²

^{1,2} Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева, Саранск, Россия,

¹ stepin.73@mail.ru

² e.nikolaeva96@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению специфики изучения драматических произведений в профильной школе на основе культурологического подхода. Авторы останавливаются на вопросах профилизации образовательного пространства и тех изменениях, которые влечёт за собой данный процесс. Особое внимание уделяется установлению ключевых различий в методике преподавания драмы на базовом и профильном уровнях обучения. Большое место в работе занимают методы и приёмы, способствующие эффективному усвоению обучающимися драматического материала с точки зрения его культурного аспекта. Авторы приходят к выводу о том, что подобная деятельность позволяет школьникам сформировать умения по выявлению различных историко-культурных фактов; навыки работы использования историко-культурных комментариев и источников информации с целью обогащения своих фоновых знаний и др.

Ключевые слова: культурологический подход, профильная школа, драматическое произведение, урок литературы

Для цитирования: Степин С.Н., Николаева Э.Е. Технология процесса изучения драматических произведений в аспекте культурологического подхода в профильной школе: теоретический и методологический аспект // Педагогическая перспектива. 2022. № 3(7). С. 44–54. [https://doi.org/10.55523/27822559_2022_3\(7\)_44](https://doi.org/10.55523/27822559_2022_3(7)_44)

TECHNOLOGY OF THE PROCESS OF STUDYING DRAMATIC WORKS IN THE ASPECT OF THE CULTURAL APPROACH IN THE PROFILE SCHOOL: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECT

S.N. Stepin¹, E.E. Nikolaeva²

^{1,2} Mordovian State Pedagogical University of M.E. Evseveva, Saransk, Russia,

¹ stepin.73@mail.ru

² e.nikolaeva96@mail.ru

Abstract. The article is devoted to the consideration of the specifics of studying dramatic works in a specialized school based on a culturological approach. The authors focus on the issues of profiling the educational space and the changes that this process entails. Special attention is paid to the establishment

of key differences in the methodology of teaching drama at the basic and specialized levels of education. A large place in the work is occupied by methods and techniques that contribute to the effective assimilation of dramatic material by students from the point of view of its cultural aspect. The authors come to the conclusion that such activities allow schoolchildren to develop skills in identifying various historical and cultural facts; skills in using historical and cultural comments and sources of information in order to enrich their background knowledge etc.

Keywords: cultural approach, specialized school, dramatic work, literature lesson

For citation: Stepin S.N., Nikolaeva E.E. Technology of the process of studying dramatic works in the aspect of the cultural approach in the profile school: theoretical and methodological aspect. *Pedagogical perspective*. 2022; 3(7): 44–54. [https://doi.org/10.55523/27822559_2022_3\(7\)_44](https://doi.org/10.55523/27822559_2022_3(7)_44) (In Russ.).

Современная система образования (как на базовом, так и на углублённом уровнях) нацелена на формирование «человека культуры». Подтверждение этому находим в Федеральном государственном образовательном стандарте среднего общего образования: в «Требованиях к результатам освоения основной общей образовательной программы» чётко прописано, что необходимо сформировать у обучающегося мировоззрение, основанное на «диалоге культур» [1]. То есть культура и личность, тоже являющаяся представителем отдельной культуры, должны находиться в тесном контакте, организовывать культурное взаимодействие. Особенно важной задачей для школы является осознание роли культуры в образовательном пространстве при преподавании предметов гуманитарного цикла таких, как литература. Этому во многом способствует применение культурологического подхода в образовании, аспекты которого не раз становились объектами пристального внимания учёных и педагогов-практиков. В частности, осмыслению подвергались вопросы истории становления и развития идей культурологического подхода [2], проблема места данного подхода в современной образовательной системе [3; 4], рассматривались дидактические возможности изучения литературы в старшем звене в культурологическом аспекте [5] и др.

На культурологической основе у школьника развивается достаточная степень культурологической компетентности, и достигается это путём

восприятия литературы в целом как определённого культурного фона и конкретного литературного произведения, способа трансляции культурных ценностей. Согласно ФГОС нового поколения литература в старших классах изучается на двух уровнях – базовом (основном) и профильном (углублённом) [1].

Под «базовым обучением» обычно понимается конкретный минимум общеобразовательной подготовки, обязательный и одинаковый для всех. В то время, как «профильное обучение» – система специализированной подготовки, «ориентированная на индивидуализацию обучения и социализацию обучающихся», предполагающая выбор последними «индивидуальной образовательной траектории» [6].

Естественно, что процесс профилизации образовательного пространства влечёт за собой пересмотр устоявшихся в педагогической практике форм и содержания учебной деятельности. Так, в примерном Базисном плане находим существенные различия процесса обучения литературе на старшей ступени с точки зрения базового и профильного уровней [7]. Разберём их подробнее.

Во-первых, в рамках базового уровня предмету «Литература» отводится всего три часа в неделю. На повышенном, профильном уровне предлагается затрачивать на его изучение не менее пяти часов.

Во-вторых, преподавание предмета на профильном уровне хотя и отталкивается от традиционной основы курса, но в то же время способствует систематизации представлений обучающихся

о развитии литературы в историческом контексте и предоставляет им возможность более разностороннего и глубокого восприятия диалога классической и современной литератур.

В-третьих, система профильного обучения акцентирует внимание на текстуальном изучении художественного произведения, ставит задачи развития культуры устной и письменной речи, формирования читательских умений и др. В рамках курса большое внимание уделяется знаниям по теории и истории литературы, которые помогают получить более углублённое восприятие и оценку прочитанного текста, всячески улучшают аналитическую культуру учеников и т.д.

Всё же у данных систем преподавания литературы есть определённое сходство: как на базовом, так и на профильном уровне особую сложность у обучающихся вызывает анализ драматического произведения. Это объясняется специфическими чертами драмы как рода – преимущественно её нацеленность на постановку на сцене. Ученикам без помощи писателя сложно вообразить место и время действия, облик героев и т.п. Ещё более затруднительным является процесс понимания скрытых мотивов, «подводных течений» и того смысла, который автор заложил в пьесу.

Для культурологического анализа одним из сложнейших явлений в истории России становится XIX век, так как именно здесь как никогда можно наблюдать наличие множества культурных процессов, развивающихся в самых разных направлениях. Это неоднозначное и противоречивое столетие во всех своих проявлениях, давшее повод некоторым исследователям говорить о нём, как о «золотом веке российской культуры».

Специфика художественной литературы проявляется в том, что автор текста воплощает своё представление о реальном мире с его культурой и ценностями в художественном образе. Мастером своего дела в данной области,

писателем, чьё творчество вот уже на протяжении полутора столетий осмысливается исследователями литературы и театра и вызывает бурные споры критиков, можно назвать «русского Шекспира», прославленного драматурга XIX века А.Н. Островского. Н.А. Добролюбов произведения этого автора называл «пьесами жизни» в связи с тем, что в них бытийные ситуации отдельного человека складывались в полноценную картину современного общества.

Пьеса «Гроза» является первым произведением, открывающим изучение литературы середины XIX века, поэтому будет задавать так называемый тон всем будущим урокам. Драма весьма интересна с точки зрения культурологии: во-первых, это история появления русского купечества; во-вторых, это кладовая обычаев и традиций Поволжья; в-третьих, это взаимоотношения в народной (крестьянской) среде и, конечно же, необыкновенные фольклорные элементы. Интересной для анализа представляется и другая драма писателя – «Бесприданница», которая также нуждается в справке-комментарии.

Следует указать некоторые методы и приёмы при изучении культурного аспекта драматического произведения. Раскроем их сущность на примере пьес, написанных А.Н. Островским и являющихся предметом изучения на уроках литературы в 10 классе профильной школы.

1. Работа учащихся с комментариями к художественному произведению. В процессе анализа драмы предлагаем обучающимся исследовать «говорящие имена и фамилии», указанные в тексте. Действенным в этом плане кажется обращение к «Словарю личных имён» и «Словарю фамилий» (мы рекомендуем работать с пособиями под редакцией Т.Ф. Вединой [8]). Формулировка задания для учащихся может выглядеть следующим образом: «Ю.Н. Тынянов, известный русский драматург и критик, применительно к пьесе «Гроза» утверждал: «Все имена говорят...». О чём говорит

имя главной героини урока? (Катерина...). Обратимся к словарям и узнаем значение имени». В раздаточных материалах десятиклассники видят, что имя Екатерина (разг. Катерина) с греческого означает «чистота, незапятнанность» [8, с. 186]. Здесь же ребята прочтут и о том, какой характер сопутствует обладательнице имени, а также познакомятся со «знаменитыми тёзками» (для этого И.Ф. Ветина выделяет отдельную рубрику) [8]. Всё это поможет юным читателям глубже постичь личность персонажа, черты характера и, сопоставив с культурными особенностями времени, понять мотивы поступков девушки. Всё это в конечном итоге подвигнет обучающихся дать ответ на вопрос: «Самоубийство Катерины – это сила или слабость?».

Подобную деятельность можно провести с именами Борис, Варвара, Марфа, Тихон и др. Это также способствует осмыслению непростых для анализа образов, поможет разобраться в их действиях на фоне эпохи, дать им оценку.

Другой вариант культурологической справки уместен не на этапе первичного синтеза, а в процессе аналитической работы. Предлагаем классу ознакомиться сначала с отрывком из кинофильма В. Петрова «Гроза» (1933), а затем – с фрагментом телеспектакля Б. Бабочкина (1977). После просмотра спрашиваем у ребят, какими важными деталями различаются данные постановки. Самые внимательные в варианте Б. Бабочкина заметят: при встречах с Борисом у главной героини отсутствует платок. Здесь и вступает учитель со своими пояснениями: «Во времена действия пьесы головной убор для женщины играл важную роль, а именно указывал на её семейное положение. В таком случае только несватанные девушки могли спокойно на людях открывать волосы. Что касается замужней женщины, то появление при ком-либо с непокрытой головой считалось постыдным и даже греховным». После этого можно задать обучающимся проблемный вопрос, который подтолкнёт их

к познавательной деятельности: «Что же хотел показать режиссёр Б. Бабочкин, проигнорировав, казалось бы, такую незначительную деталь в образе Катерины? Только ли к приезду Тихона она обрела чувство вины или, быть может, корила себя с самого первого рокового свидания?».

Ещё один вариант задания по созданию комментария:

– Ребята, анализируя драму А.Н. Островского «Гроза» сложным для вашего восприятия стал смысл названия произведения, также непонятным для многих явилось отношение калиновцев к данному явлению. В таком случае, давайте дадим определение слову «гроза» и узнаем, как в народе говорят о смысле и значении грозы. Для этого обратимся к толковым словарям и фольклорным текстам, которые вы получили в начале урока.

2. Создание учащимися историко-культурного комментария к произведению. Культурно-историческое комментирование предполагает ознакомление учащихся со знаковыми событиями истории, так или иначе отражёнными или упомянутыми в тексте художественного произведения. Сюда же относится работа над лексической составляющей, то есть объяснение значений архаизмов, историзмов – слов, вышедших из активного употребления. Выполнив подготовленные учителем задания, школьник не только усвоит семантику лексем, но и сможет разобраться в непосредственной сути явлений, изображённых автором, – прочувствует, пропустит через себя образ жизни человека определённой эпохи. Л.Е. Лукина указывает, что, помимо работы с лексическим своеобразием произведения, необходимо проделать анализ и прокомментировать заявленные в тексте даты, географические названия, обозначенные реальные места событий и т.п. [9, с. 94].

Слово учителя при разборе пьесы «Гроза» А.Н. Островского на уроках литературы в 10 классе может быть выстроено так: «Как отмечалось ранее, гроза – это не

только образ, символизирующий силу природы, но и грозное состояние общества, грозу в душах людей. Давайте охарактеризуем историческое время, в которое написана пьеса». Интересным и в большей степени познавательным занятием станет, если привлечь интегративные связи – пригласить на урок учителя истории, который представит классу панораму русской жизни 1850-х годов.

Особое внимание учащихся следует обратить на названия топонимов. Так, можно сообщить классу о том, что А.Н. Островский, как правило, в качестве места действия для своих пьес выбирает реально существующие города (Нижний Новгород, Москва) или и вовсе оставляет пространства неназванными (губернский город, уездный город). Однако в ряде случаев автор отходит от данной традиции и даёт имена собственные ряду населённых пунктов [10, с. 27]. Таковыми становятся и интересующие нас Калинов («Гроза»), Бряхимов («Бесприданница»). Вымысел наименований наталкивает учащихся на мысль о типичности – такое могло случиться где угодно.

В рамках урока важно уделить время обсуждению названий природных объектов, к примеру, рек. Автор неспроста выбирает именно Волгу как «центральный образ художественного пространства» пьес [10, с. 28]. Таким вкраплением он указывает на особенности быта и жизни волжан, которые видел сам.

Другие варианты возможных культурно-исторических справок:

– А.Н. Островский сделал главной героиней своего произведения женщину, поэтому актуальным становятся следующие вопросы: «Положение женщин в России XIX века» и «Женский вопрос». Прослушаем заранее подготовленные сообщения учащихся на данные темы.

– Важные права и обязанности девушек и женщин были прописаны в документе «Домострой». Давайте выясним, что это за литературный памятник и как он связан с конфликтом данного произведения. Ознакомимся с сообщением учащегося «Книга, называемая «Домострой»».

Вариант лексического анализа:

– В тексте пьесы «Гроза» употребляется эпитет «благопристойная» по отношению к главной героине. Как вы понимаете это слово? Проведём культурологический экскурс и подберём к слову современные синонимы.

3. Сравнение иллюстраций, спектаклей, фильмов с художественным произведением. Подобная работа на уроке предоставит обучающемуся все необходимые условия для выявления неповторимого художественного взгляда на оригинальный текст пьесы. Наиболее выигрышным окажется организация этого вида деятельности на основе исследовательского или проблемного методов (можно в синтезе с другими).

Работая над осмыслением пьесы «Гроза» стоит дать классу задания проблемно-исследовательского характера по типу представленных ниже.

Задание № 1. Рассмотрите иллюстрацию(и) известного художника С.В. Герасимова и подберите к ней(им) соответствующие подписи из текста пьесы (рис. 1).



Рисунок 1. «Иллюстрация С.В. Герасимова к пьесе «Гроза»

Интересно, что подписи могут как соответствовать тем, которые имел в виду создатель картины, так и не соответствовать, но вместе с тем отвечать индивидуальному восприятию учащегося. Например, сопровождением к рисунку 1 может стать фраза Катерины из первого действия: «Сделается мне так душно дома, что бежала бы» [11, с. 117].

Задание № 2. В произведении драматурга «Гроза» представлены интересные пейзажные зарисовки и описание внешнего вида жителей. Обратимся к репродукциям картин Б. Кустодиева «После грозы», «Под сводами старинной церкви», С.В. Герасимова «Катерина», И. Глазунова «Катерина» и А. Головина «Берег Волги» по пьесе и сравним, таким ли вам представлялся город Калинов и его обитатели? Кто из художников смог точнее всего передать ваше видение?

Задание № 3. Перед вами иллюстрации к драме «Гроза», соответствующие всем пяти действиям (рис. 2). Однако порядок повествования нарушен. Вспомните содержание и сюжет пьесы, укажите верную последовательность.



Рисунок 2. «Иллюстрации к пьесе
А.Н. Островского «Гроза»

Задание № 4. В киноверсии драмы «Бесприданница» Я. Протазанова 1936 года видоизменён финал пьесы: его действие разворачивается в другом месте. Сравните финалы пьесы и кинофильма, предположите, почему режиссёр предпринял такое сценическое решение?

Хотя оригинальным является момент из четвёртого действия драмы, когда девушка выглядывает в окно и говорит: «...Да и дождик. А вот и народ повалил...» [11, с. 141].

4. Осмысление художественного произведения через музыкальную интерпретацию. Стоит учитывать и донести до учащихся, что под интерпретацией в данном ключе понимается личное, индивидуально-авторское толкование литературного текста композитором (исполнителем). И если с лирическими жанрами всё обстоит достаточно просто, то оперы, созданные на основе драмы, вызывают ряд затруднений. Юные читатели должны понять: важно проследить не доподлинную передачу изначального текста, а обнаружить глубину постижения музыкантом авторской идеи.

Неординарным и очень запоминающимся для класса покажется работа над романсом Марата Тамаева «Я знаю, милый мой, я помню, милый мой...». Эту композицию в рамках спектакля «Гроза» исполнила актриса театра-студии «Нарния», игравшая главную роль. Учитель может показать (включить аудио) отрывок из момента прощания с Борисом, когда сцена наполняется мелодичной песней самоубытной Катерины, а из её уст доносится: «И за моей спиной два трепетных крыла / Не в силах совладать с постылой суетой...». После прослушивания можно предложить учащимся поразмышлять над тем, справился ли режиссёр с подбором текстовой составляющей и аккомпанемента; смогла ли артистка своей песней проникнуть в сердца зрителей и др.

Похожую работу можно организовать при изучении пьесы «Бесприданница» А.Н. Островского. Предлагаем такую формулировку задания: «Мы с вами просмотрели отрывки из кинофильма Э. Рязанова «Жестокий романс» по мотивам пьесы А.Н. Островского «Бесприданница», теперь попробуем провести соответствующие параллели, найти сходства и отличия. Для начала ответим на вопрос:

с какой целью режиссёр в сцену игры Ларисы Огудаловой на гитаре для гостей включает стихотворение М.И. Цветаевой «Под лаской плюшевого пледа» (1914)?».

5. Проведение специальных уроков «Погружение в эпоху». Сразу отметим, что подобный вид деятельности требует времени – на проведение такого урока учителю следует отвести порядка двух часов. Ещё одним моментом является обязательная интеграция (с искусством, историей, русским языком, технологией и др.), иначе ожидаемый эффект вряд ли будет достигнут.

Исходя из этого, возможно организовать интересный урок-погружение в эпоху произведения А.Н. Островского «Гроза» (Россия накануне отмены крепостного права – 1859 г.). И, хотя воссоздать историческую эпоху в рамках урока литературы не так-то просто, всё же можно максимально приблизить учебный процесс к этому. Так, необходимо будет заранее подготовить соответствующее звуковое сопровождение (музыкальные композиции из театральных постановок пьесы или киноверсии), создающее определённый колорит времени; важны при погружении в эпоху и специальные костюмы: можно выбрать нескольких учеников и попросить их взять на себя роль «гостей из прошлого», которые получат соответствующие костюмы, подготовят речевое оформление своего образа и даже жесты; в процессе такого урока уместным станет обращение к историческим хрестоматиям, энциклопедиям, документам (разнообразные переписки автора, дневниковые записи и т.п.). Так как на уроке будут тексты, слова и конструкции, характерные для конкретной эпохи, можно параллельно провести лингвистическую работу с классом. В данном случае полезным будет использование «Словаря культуроведческой лексики русской классической литературы» С.К. Бирюковой, основная задача которого состоит в помощи понимания смысла художественного текста русской классической литературы XIX – начала

XX века [12]. Своеобразным заключением «экскурсии» будет творческое домашнее задание – выполнение проектных работ в формате рисунка, видео- или фотоколлажа (на выбор учащегося).

6. Экскурсии на родину автора или виртуальные экскурсии. Ещё до начала изучения произведений А.Н. Островского желательно организовать экскурсию в Суздаль, где учащиеся не только получают традиционное знакомство с Кремлём, но и посетят «деревенскую улицу», где расположены домики бедных и зажиточных крестьян, узнают о различных обрядах, в том числе свадебных, а также побывают в бывшем доме суздальских купцов Агаповых (XVIII–XIX вв.), в котором разместились экспозиция «Суздальское купечество. Портрет в интерьере». Всё это в конечном итоге поспособствует более эффективному изучению пьесы А.Н. Островского «Гроза» и не только.

Полезной для обучающихся станет экскурсия (виртуальная экскурсия) в музей-заповедник А.Н. Островского Щельково Костромской области. В комплекс музея входят мемориальный парк, резиденция Снегурочки «Голубой дом», этнографический музей «Дом Соболева», литературно-театральный музей, представляющий экспозицию «Театр Островского», храм святителя Николая в Бережках и семейный некрополь Островских.

7. Работа с культуроведческими и искусствоведческими текстами. Под текстами данного вида нужно понимать такие памятники литературы, которые отражают духовность народа, его исторические и культурные ценности. Зачастую, это те тексты, которые описывают (комментируют или интерпретируют) объекты культуры или искусства, традиции народа, артефакты и языковые феномены. Сюда же относятся и критические статьи по поводу сценариев пьес, уже вышедших постановок и др.

Итак, информация историко-литературной направленности о контекст-

ном литературном окружении может быть изложена в виде споров критиков вокруг характера и манеры изображения главных героев. Так, вокруг драмы «Гроза» образовалось множество мнений по поводу героини Катерины. Приведём в пример учащимся выдержки из статей Н.А. Добролюбова «Луч света в тёмном царстве», Д.И. Писарева «Мотивы русской драмы», А.А. Григорьева «После «Грозы» Островского», которые выразили самые противоположные точки зрения по вопросу данного персонажа и его значения в произведении.

8. Интегрированные задания и проекты. Задания интегрированного характера направлены на то, чтобы обучающиеся учились слышать диалог

культур, искусств, развивали у себя навыки участия в данном диалоге.

Знакомясь с творческим наследием А.Н. Островского (обращаясь к конкретным примерам из его биографии и творчества) можно выстроить интегративные культурологические парадигмы. Проведём параллель между повестью Н.С. Лескова «Леди Макбет Мценского уезда», которая рассматривается в 10 классе профильной школы в рамках внеклассного чтения, и драмой А.Н. Островского «Гроза», также являющейся предметом рассмотрения десятиклассников. В процессе такой работы необычным и продуктивным является создание определённых моделей, сопоставительных графических схем и таблиц, кластеров (рис. 3).



Рисунок 3. «Сравнительно-сопоставительная таблица
«Екатерина Измайлова – Катерина Кабанова»

Таким образом, профильное обучение – это система особой подготовки старшего звена, характеризующаяся более индивидуализированным подходом к обучающимся; она влечёт за собой перестройку прежней (традиционной) логики преподавания предмета и опирается

на различные современные технологии, методы и формы работы на уроке.

Касательно обучения литературе профилизация «не только увеличивает количество учебных часов, но и значительно расширяет требования к уровню подготовки будущих выпускников» [13, с. 66]. Так,

если на базовом уровне было достаточно находить точки соприкосновения художественной литературы с некоторыми фактами культурной и общественной жизни, то профильное обучение предполагает раскрытие роли литературы в духовном и культурном развитии общества и т.п.

Изучение драматических произведений, в частности А.Н. Островского, на базовом и профильном уровне очень различается. Система проблемных вопросов и заданий, предлагаемых учителем, на профильном уровне направлена на выработку у учеников приёмов целостного анализа драмы, на освоение обучающимися знаний, умений и навыков в области сравнительно-сопоставительного анализа пьесы и её художественных, научных и критических интерпретаций, а также на развитие способности применять полученный теоретический материал на практике и др.

Обобщая всё вышесказанное, отметим, что в процессе изучения драматического творчества в профильной школе на основе культурологического подхода у обучающихся начинают формироваться умения нахождения и соответствующей характеристики самых разных историко-культурных фактов, которые транслируются в литературных текстах; навыки работы использования историко-культурных комментариев и тех или иных источников информации с целью обогащения своих фоновых знаний.

Другие примеры интегрированных заданий:

Задание № 1. Сравните пьесу А.Н. Островского «Гроза» с одноимённым фильмом В. Петрова (1933), отметив при этом различия в сценарии и трактовку характеров персонажей, а также основного конфликта драмы. Порамышляйте над финалом: в чём разница? Чем вызвано такое отличие?

Задание № 2. Пьеса «Гроза» А.Н. Островского вдохновила многих талантливых композиторов на создание опер. Известны разработки И. Держинского, Б. Асафьева, В. Пушкина и чешского композитора Л. Яначка. Особое внимание следует обратить на произведение Н.И. Кашперова «Гроза», представленное в 1867 году и примечательное тем, что либретто для него написал сам драматург. Намного позднее, в 1943 году, советский композитор В. Трамбицкий создал свою оперу, которая в настоящее время считается лучшим его произведением. Предлагаю вам прослушать оперы современника автора и советского музыканта и определить, какое из музыкальных произведений более точно воссоздаёт всю картину пьесы.

Задание № 3. В начале произведения Кулигин поёт народную песню (ранее стихотворение А. Мерзлякова) «Среди долины ровныя...». Прочитайте данное стихотворение. Теперь обратите внимание на репродукцию картины И. Шишкина с одноимённым названием (1810). Удалось ли великому художнику передать живописный пейзаж русской песни? Как характеризует такая музыкальная композиция и соответствующий пейзаж характер Кулигина?

Список литературы

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897 // Гарант.ру: сайт. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070507/> (дата обращения: 01.08.2022).
2. Шурилова Т.Б. Развитие идей культурологического подхода в истории педагогической мысли и образования // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2022. № 203. С. 102–114.
3. Беткенова М.С. Культурологический подход в гуманитаризации образовательной среды // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 3 (82). С. 194–195.
4. Тесленко В.И. Концептуальные основы современного педагогического образования в контексте культурологического подхода // Вестник педагогических инноваций. 2020. № 1 (57). С. 22–31.
5. Зырянова О.Н. Культурологический подход в изучении литературы в старших классах // Уральский научный вестник. 2019. № 4. С. 7–9.

6. Образовательный стандарт среднего (полного) общего образования по литературе. Профильный уровень // Школьный сайт: сайт. URL : <https://archive.edusite.ru/p98aa1.html> (дата обращения: 12.09.2022).
7. Об утверждении федерального базисного учебного плана и примерных учебных планов для образовательных учреждений Российской Федерации, реализующих программы общего образования: приказ Минобрнауки РФ от 9 мая 2004 г. № 1312. // Гарант: сайт. URL: <https://base.garant.ru/6149681/> (дата обращения: 20.09.2022).
8. Ветина Т.Ф. Словарь личных имен. М.: АСТ, 2020. 608 с.
9. Лукина Л.Е. Историко-культурный комментарий на уроке литературы // Компетенции будущего для социально-экономического развития региона: сб. ст. по материалам Межрегионального семинара, 19 ноября 2019 года. Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, 2019. С. 93–97.
10. Красникова О.Н. Калинов и Бряхимов: волжские города, созданные А.Н. Островским // Филологические науки. 2019. № 12. С. 26–30.
11. Островский А.Н. Полное собрание сочинений: в 12 т. Т. 2 Пьесы. М.: Искусство, 1974. 806 с.
12. Бирюкова С.К. Словарь культуроведческой лексики русской классической литературы. Санкт-Петербург: Просвещение, 2005. 350 с.
13. Волков С.В. Литература и профильная школа – роман с продолжением? // Литература. 2007. № 2. С. 65–67.

References

1. Ob utverzhdenii federalnogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshchego obrazovaniya: prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiiskoi Federatsii, December 17, 2010 № 1897. *Garant.ru*: sait. Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070507/> (Accessed August 1, 2022). (In Russ.).
2. Shurilova T.B. Development of the ideas of a cultural approach in the history of pedagogical thought and education. *Izvestiya Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena*. 2022; 203: 102–114. (In Russ.).
3. Betkenova M.S. Culturological approach in the humanization of the educational environment. *Mir nauki, kultury, obrazovaniya*. 2020; 3 (82): 194–195. (In Russ.).
4. Teslenko V.I. Conceptual foundations of modern pedagogical education in the context of a cultural approach. *Vestnik pedagogicheskikh innovatsii*. 2020; 1 (57): 22–31. (In Russ.).
5. Zyryanova O.N. Culturological approach in the study of literature in high school. *Uralskii nauchnyi vestnik*. 2019; 4: 7–9. (In Russ.).
6. Obrazovatelnyi standart srednego (polnogo) obshchego obrazovaniya po literature. Profilnyi uroven. *Shkolnyi sait*: sait. Available at: <https://archive.edusite.ru/p98aa1.html> (Accessed September 12, 2022). (In Russ.).
7. Ob utverzhdenii federal'nogo bazisnogo uchebnogo plana i primernykh uchebnykh planov dlya obrazovatel'nykh uchrezhdenii Rossiiskoi Federatsii, realizuyushchikh programmy obshchego obrazovaniya: prikaz Minobrazovaniya RF, May 9, 2004 № 1312. *Garant.ru*: sait. Available at: <https://base.garant.ru/6149681/> (Accessed September 20, 2022). (In Russ.).
8. Vedina T.F. *Dictionary of personal names*. Moscow: AST; 2020. 608 p. (In Russ.).
9. Lukina L.E. Historical and cultural commentary at the lesson of literature. In: *Kompetentsii budushchego dlya sotsialno-ekonomicheskogo razvitiya regiona*: sb. st. po materialam Mezhhregional'nogo seminar, November 19, 2019. St. Petersburg: Rossiiskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet imeni A.I. Gertsena, 2019; 93–97. (In Russ.).
10. Krasnikova O.N. Kalinov and Bryakhimov: The Volga cities created by A.N. Ostrovsky. *Filologicheskie nauki*. 2019; 12: 26–30. (In Russ.).
11. Ostrovskii A.N. *Complete Works*: in 12 volumes. Vol. T. 2 Pesy. Moscow: Iskustvo; 1974. 806 p. (In Russ.).
12. Biryukova S.K. *Dictionary of cultural vocabulary of Russian classical literature*. St. Petersburg: Prosveshchenie; 2005. 350 p. (In Russ.).
13. Volkov S.V. Literature and specialized school - a novel with a sequel? *Literatura*. 2007; 2: 65–67. (In Russ.).

Информация об авторах

Сергей Николаевич Степин – кандидат филологических наук, доцент, декан филологического факультета Мордовского государственного педагогического университета им. М. Е. Евсевьева.

Элина Евгеньевна Николаева – ассистент филологического факультета Мордовского государственного педагогического университета им. М.Е. Евсевьева.

Information about the authors

Sergei N. Stepin – Candidate of Sciences (Philology), Academic Title of Associate Professor, Mordovian State Pedagogical University named after M.E. Evseyev, Dean of the Faculty of Philology.

Elina E. Nikolaeva – Mordovian State Pedagogical University named after M.E. Evseyev, Assistant of the Faculty of Philology.

Статья принята в редакцию 05.10.2022; одобрена после рецензирования 24.10.2022; принята к публикации 26.10.2022.

The article was submitted 05.10.2022; approved after reviewing 24.10.2022; accepted for publication 26.10.2022.



Научная статья

УДК 378

[https://doi.org/10.55523/27822559_2022_3\(7\)_55](https://doi.org/10.55523/27822559_2022_3(7)_55)

ПРОБЛЕМНЫЕ ЛЕКЦИИ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА ОБУЧЕНИЯ НА ЭТАПЕ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В.Б. Гнилицкая¹✉, А.Л. Христуленко¹✉, Т.Е. Куглер¹✉, О.А. Приколота¹✉,
А.В. Приколота¹✉, К.Э. Могилевская¹✉

¹ Донецкий национальный медицинский университет им. М. Горького, Донецк, Россия,

Автор, ответственный за переписку: Т.Е. Куглер, kugler2@mail.ru✉

Аннотация. Преподавание внутренних болезней в современных условиях требует интенсификации обучения, повышения мотивации к получению знаний и навыков врачами-интернами и слушателями последипломного образования. Одной из наиболее активных форм обучения является проблемное обучение, которое предусматривает постановку проблемы на лекции в смысле её значимости, научных перспектив развития и изучения нерешённых вопросов, имеющихся на данный момент противоречий. Это стимулирует интерес к получению самых современных знаний и включение в творческий процесс для решения учебных проблем. На проблемной лекции активация клинического мышления обучающихся осуществляется лектором с помощью создания проблемной ситуации. Проблемное обучение, кроме получения знаний и формирования навыков и умений, способствует также и развитию мышления, и способностей обучающегося.

Ключевые слова: последипломное образование, проблемное обучение, проблемная лекция

Для цитирования: Гнилицкая В.Б., Христуленко А.Л., Куглер Т.Е., Приколота О.А. и др. Проблемные лекции как эффективная форма обучения на этапе последипломного образования // Педагогическая перспектива. 2022. № 3(7). С. 55–61. [https://doi.org/10.55523/27822559_2022_3\(7\)_55](https://doi.org/10.55523/27822559_2022_3(7)_55)

PROBLEM LECTURES AS AN EFFECTIVE FORM OF TEACHING AT THE STAGE OF POSTGRADUATE EDUCATION

V.B. Gnilitckaya¹✉, A.L. Khristulenko¹✉, T.E. Kugler¹✉, O.A. Prykolota¹✉,
A.V. Prykolota¹✉, K.E. Mogilevskaya¹✉

¹ M. Gorky Donetsk national medical university

Corresponding author: T.E. Kugler, kugler2@mail.ru✉

Abstract. The teaching of internal diseases in modern conditions requires the intensification of training, increasing the motivation to acquire knowledge and skills by interns and students of postgraduate education. One of the most active forms of education is problem-based learning, which involves posing a problem in a lecture in terms of its significance, scientific prospects for development and the study of unresolved issues, currently existing contradictions. This stimulates interest in obtaining the most up-to-date knowledge and inclusion in the creative process to solve educational problems. At a problem lecture, the activation of the clinical thinking of students is carried out by the lecturer by creating a problem situation. Problem-based learning, in addition to obtaining knowledge and developing skills and abilities, also contributes to the development of the thinking and abilities of the student.

Keywords: postgraduate education, problem-based learning, problem lecture

For citation: Gnilitskaya V.B., Khristulenko A.L., Kugler T.E., Prykolota O.A. and etc. Problem lectures as an effective form of teaching at the stage of postgraduate education. *Pedagogical perspective*. 2022; 3(7): 55–61. [https://doi.org/10.55523/27822559_2022_3\(7\)_55](https://doi.org/10.55523/27822559_2022_3(7)_55) (In Russ.).

В условиях реформирования системы высшего образования на фоне открытости и доступности информации вновь возрастает актуальность проблемы выбора методов и технологий обучения в системе высшего медицинского образования.

Активный интерес вызывают исследования возможностей современных методов обучения [1; 2; 3 и др.], применения инновационных технологий для решения конкретных образовательных задач [4; 5; 6; 7 и др.], возможностей проблемно-ориентированного подхода [8; 9; 10; 11 и др.] и т.д. Значительное внимание уделяется использованию классических методов обучения. Учёные и практики вновь задаются вопросом: насколько эффективны устоявшиеся формы передачи знаний будущим специалистам? В частности, рассматривается потенциал современных форм лекционных занятий [12; 13; 14; 15 и др.].

Традиционно лекция понимается как устное систематизированное и последовательное изложение теоретического материала преподавателем. Её основная задача – создать у обучающегося чёткие научно обоснованные представления по конкретной теме. Ценность лекции состоит в кратком изложении большого объёма информации, которая значительно масштабнее и современнее, чем представленная в учебных пособиях. При этом лекционный материал должен быть изложен так, чтобы не только заинтересовать обучающихся конкретной проблемой, но и способствовать возможности применения полученной информации в практической деятельности. Особенно данный аспект важен на этапе последипломного образования.

В этом плане хорошо зарекомендовали себя проблемные лекции как активная форма обучения, создающая условия для творческого решения учебных проблем. Цель таких лекций, помимо полу-

чения знаний и формирования навыков и умений, состоит ещё и в развитии мышления и способностей обучающегося. Они позволяют создать иллюзию открытия, что способствует формированию клинического мышления у врачей. Проблемные лекции являются важным средством обучения студентов и врачей-интернов, однако их использование в работе с опытными врачами также даёт заметные положительные результаты. Они помогают сложившимся специалистам расширить диапазон клинического мышления, а порой и изменить стратегию при решении конкретных диагностических и лечебных задач.

Представим опыт чтения таких лекций, накопленный на факультете интернатуры и последипломного образования им. проф. А.И. Дядыка Донецкого национального медицинского университета имени М. Горького.

Структурно лекция, как правило, состоит из трёх частей: вступление, основная часть и выводы.

Во вступлении лектор должен определить тему, цель и план лекции, а также заинтересовать и настроить аудиторию, подчеркнуть актуальность проблемы, связь с предыдущими и дальнейшими учебными занятиями, обозначить основные обсуждаемые вопросы. С целью создания постоянной обратной связи и проверки готовности обучающихся к восприятию материала в начале лекции нередко проводится короткий письменный либо устный опрос.

В основной части лекции раскрывается содержание базовых вопросов, которые определяются логической структурой её плана. Лектор анализирует самые современные достижения в данной проблеме, делает обобщения по отдельным вопросам, раскрывает перспективы развития проблемы и т.д. Также обозначаются нерешённые и спорные вопросы обсуждаемой темы.

В выводах лектор в коротких формулировках обобщает основные идеи лекции, логично завершая её как целое. В них также могут быть даны рекомендации относительно порядка дальнейшего самостоятельного изучения основных вопросов темы.

На клинических кафедрах с учётом необходимости рассмотрения значительного количества нозологий и их сравнения, проведения дифференциального диагноза необходимо современное техническое оснащение и хороший иллюстративный материал.

Большинство лекций на кафедре терапии факультета интернатуры и последипломного образования им. проф. А.И. Дядыка читается как «лекция-визуализация». Применение мультимедийных и компьютерных технологий в значительной степени повышает активный интерес обучающихся к изучаемому материалу и предмету в целом.

В соответствии с классификацией Флеминга по отношению к основному способу восприятия информации выделяются четыре группы обучающихся: визуалы – зрительный способ; аудиалы – слух; вербалы – чтение или письмо; кинестетики – тактильные ощущения, осязание. Поскольку отчётливые научные доказательства различных стратегий обучения отсутствуют, многие обучающиеся могут быть multimodal – смешанного типа, – поэтому кроме визуализации лектор, естественно, в речи выделяет, подчёркивает наиболее важные моменты и читает лекцию в темпе, позволяющем слушателям делать подробные конспекты.

Часть «лекций-визуализаций» читается с демонстрацией больных. Как правило, это лекции, посвящённые не часто встречающимся в практике врачей-терапевтов, кардиологов, гастроэнтерологов и др. патологиям, например, системным васкулитам, некоторым системным заболеваниям соединительной ткани, проявления которых могут касаться профессиональных вопросов

врачей различных специальностей, однако не очень хорошо знакомы обучающимся.

Также на лекциях могут быть представлены пациенты со сложными для диагностики и определения тактики лечения случаями, например, больные с лекарственными поражениями почек, с развитием интерстициального нефрита и острого повреждения почек. Очевидно, что актуальность своевременной диагностики этой ситуации сложно переоценить, однако в связи с недостаточной осведомлённостью врачей возможны ошибки, которые могут привести к существенному утяжелению состояния пациента.

Как свидетельствуют результаты анкетирования обучающихся, клинические разборы больных на лекции способствуют лучшему запоминанию клинических проявлений заболеваний, позволяют чётко усвоить этапы диагностического поиска, а также услышать из уст больного о тех проявлениях заболевания, которые стали основанием для обращения к врачу и легли в основу диагностики.

Важным аспектом лекций с клиническим разбором больного является также обсуждение результатов обследования пациентов – инструментальных и лабораторных методов исследования, морфологических характеристик препаратов, полученных при биопсии, и др., к трактовке которых иногда привлекаются специалисты соответствующих специальностей (высококвалифицированные рентгенологи, морфологи, врачи-лаборанты, хирурги и др.). В этих ситуациях лекция предусматривает диалог двух лекторов-преподавателей. Это позволяет реализовать проблемное представление клинического материала за счёт изложения различных точек зрения на одну и ту же проблему. Такое построение лекции позволяет ещё раз продемонстрировать обучающимся необходимость тесного профессионального контакта специалистов различного

профиля с целью совместного решения проблемы и показать не только возможности разных точек зрения, каждая из которых имеет под собой определённые профессиональные основания, но и культуру общения в процессе дискуссии. Вопросы лечения и оценка эффективности проводимой терапии, обсуждаемые на лекции, позволяют в таких ситуациях ещё раз указать на важность своевременной диагностики и, при необходимости, обращения за консультативной помощью к высококвалифицированным специалистам в конкретной профессиональной сфере. Подобного типа лекции неизменно вызывают большой интерес обучающихся.

Конечно не каждую лекцию можно организовать и провести с участием реальных пациентов. В таких случаях для обеспечения проблемной направленности лекций после изложения основного материала лектор предлагает для рассмотрения конкретные проблемы с неоднозначным решением, что позволяет использовать интерактивные элементы общения со слушателями и стимулировать их мыслительную деятельность. Активизация клинического мышления обучающихся осуществляется с помощью создания проблемной клинической ситуации, требующей конкретного решения. Постановка проблемных задач и обсуждение нескольких вариантов их решения со слушателями способствуют дальнейшей познавательной активности как интернов, так и опытных врачей. На этапе решения задач в проблемной лекции примеры из собственной клинической практики слушателей приветствуются и обсуждаются наряду с задачами, подготовленными лектором.

Проблемные лекции с разбором конкретных клинических ситуаций создают предпосылки для развития ассоциативного мышления, способствующего уменьшению профессиональных сложностей на дальнейших этапах практической работы. Созданный на

кафедре клинический архив оказывает существенную помощь в подготовке материала для таких лекций.

Успешный опыт очного проведения проблемных лекций на факультете интернатуры и последипломного образования им. проф. А.И. Дядыка позволил без особых сложностей организовать и их в дистанционном формате. С 2015 года в Донецком национальном медицинском университете им. М. Горького начала функционировать информационно-образовательная среда для различных категорий обучающихся. Лекции в ней размещены в текстовом формате с необходимым иллюстративным материалом, не дублирующим материал интерактивных занятий. После каждой информационной части текстовой лекции приводится несколько вопросов, контролирующих её освоение. При правильном ответе обучающийся движется далее, при неправильном – возвращается назад. В процессе итогового тестового контроля ещё раз проверяется степень усвоения лекционного материала и всей информации по рассматриваемой проблеме. Конечно, такая форма обучения проигрывает очной по многим позициям, но имеет и определённые положительные аспекты. Прежде всего, это гарантированное качество предлагаемых материалов, возможность их изучения в удобное время. Это даёт возможность расширить круг обучающихся, особенно из тех регионов, где недостаток врачебных кадров не позволяет на длительное время выезжать на учёбу с отрывом от работы, возможность архивирования полученных материалов и др.

Таким образом, проблемные лекции, читаемые в очном формате или предлагаемые дистанционно, являются важным условием достижения высокого качества профессионального медицинского образования, способствуют формированию необходимых компетенций и развитию личности обучающихся.

Список литературы

1. Мальцева А.Н. Современные методы в учебном процессе медицинского вуза // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 4. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=29040>.
2. Орлова И.В. Современные методы обучения в медицинском ВУЗе // Инновационные обучающие технологии в медицине: сб. материалов Междунар. республ. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Витебск: ВГМУ, 2017. С. 92–96.
3. Шатохина Н.А., Морозов А.М., Жуков С.В., Буланова Э.В. О возможности применения новых методов обучения в медицинском вузе // Тверской медицинский журнал. 2020. № 6. С. 36–42.
4. Ашурбаева Г.А., Филиппова Е.В. Инновационные методики в педагогике медицинского вуза // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 4(89). С. 119–121. <https://www.doi.org/10.24412/1991-5497-2021-489-119-121>
5. Итинсон К.С. Инновационное обучение медицине на основе визуальных технологий // Карельский научный журнал. 2020. Т. 9. № 1(30). С. 16–18. <https://www.doi.org/10.26140/knz4-2020-0901-0004>
6. Князева Л.И., Князева Л.А., Горяйнов И.И., Степченко М.А. и др. Педагогические технологии в учебном процессе кафедры медицинского вуза // Высшее образование в России. 2017. № 3(210). 146–150.
7. Яворская С.Д., Николаева М.Г., Болгова Т.А., Горбачева Т.И. Инновационные методы обучения студентов медицинского вуза // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 4. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=24979>.
8. Винокур В.А., Болучевская В.В. Психологические аспекты развития проблемно-ориентированного подхода как новой технологии в медицинском образовании // Вестник Волгоградского государственного медицинского университета. 2021. № 2(78). С. 9–17. [https://www.doi.org/10.19163/1994-9480-2021-2\(78\)-9-17](https://www.doi.org/10.19163/1994-9480-2021-2(78)-9-17)
9. Габдуллина Г.С., Адайбаев Т.А., Сулейменова Ф.М., Тажиметов Б.М., Сагимова Г.К. Применение проблемно-ориентированного обучения в медицинском вузе // Биология и интегративная медицина. 2021. № S(47). С. 34–40.
10. Жаутикова С.Б., Медведева И.В., Жиенбаева К.М., Аринова С.М., Барышникова И.А. Преимущества использования проблемно-ориентированного обучения (PBL) в учебном процессе // Образование и наука в современном мире. Инновации. 2020. № 4(29). С. 7–15.
11. Хамчиев К.М., Хамчиева З.К. Формирование клинического мышления у студентов в процессе проблемно-ориентированного обучения // Global Science and Innovations: Central Asia. 2021. Т. 1. № 12(12). С. 6–10.
12. Арсаханова Г.А. Современные формы лекций в медицинском университете // Управление образованием: теория и практика. 2022. № 6(52). С. 25–31. <https://www.doi.org/10.25726/e4080-5687-5225-f>
13. Васильев В.С. Роль и место лекции в учебном процессе в высшей медицинской школе в современных условиях // Журнал Гродненского государственного медицинского университета. 2009. №2(26). С. 224–226.
14. Закирова Н.И., Закирова Ф.И. Лекция как ведущий метод обучения в профессиональной деятельности современного врача // Re-health Journal. 2021. № 1(9). С. 98–102.
15. Хохлов В.В., Андрейкин А.Б. Виды современных лекций и их характеристика // Смоленский медицинский альманах. 2020. № 4. С. 33–37.

References

1. Maltseva A.N. Modern methods in the educational process of a medical university. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya*. 2019; 4. Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=29040>. (In Russ.).
2. Orlova I.V. Modern teaching methods in a medical university. In: *Innovatsionnyye obuchayushchiye tekhnologii v meditsine: sb. materialov Mezhdunar. respubl. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiyem*. Vitebsk: VGMU, 2017: 92–96. (In Russ.).
3. Shatokhina N.A., Morozov A.M., Zhukov S.V., Bulanov E.V. On the possibility of using new teaching methods in a medical university. *Tverskoy meditsinskiy zhurnal*. 2020; 6: 36–42. (In Russ.).

4. Ashurbaeva G.A., Filippova E.V. Innovative methods in the pedagogy of a medical university. *Mir nauki, kultury, obrazovaniya*. 2021; 4(89): 119–121. <https://www.doi.org/10.24412/1991-5497-2021-489-119-121> (In Russ.).
5. Itinson K.S. Innovative education in medicine based on visual technologies. *Karelskiy nauchnyy zhurnal*. 2020; 1(30): 16–18. <https://www.doi.org/10.26140/knz4-2020-0901-0004>. (In Russ.).
6. Knyazeva L.I., Knyazeva L.A., Goryainov I.I., Stepchenko M.A. and etc. Pedagogical technologies in the educational process of the department of a medical university. *Vysheye obrazovaniye v Rossii*. 2017; 3(210): 146–150. (In Russ.).
7. Yavorskaya S.D., Nikolaeva M.G., Bolgova T.A., Gorbacheva T.I. Innovative methods of teaching medical students. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya*. 2016; 4. Available at: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=24979>. (In Russ.).
8. Vinokur V.A., Boluchevskaya V.V. Psychological aspects of the development of a problem-oriented approach as a new technology in medical education. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo meditsinskogo universiteta*. 2021; 2(78): 9–17. [https://www.doi.org/10.19163/1994-9480-2021-2\(78\)-9-17](https://www.doi.org/10.19163/1994-9480-2021-2(78)-9-17) (In Russ.).
9. Gabdullina G.S., Adaibaev T.A., Suleimenova F.M., Tazhimetov B.M., Sagimova G.K. Application of problem-based learning in medical school. *Biologiya i integrativnaya meditsina*. 2021; S(47): 34–40. (In Russ.).
10. Zhautikova S.B., Medvedeva I.V., Zhienbaeva K.M., Arinova S.M., Baryshnikova I.A. Benefits of using problem-based learning (PBL) in the educational process. *Obrazovaniye i nauka v sovremennom mire. Innovatsii*. 2020; 4(29): 7–15. (In Russ.).
11. Khamchiev K.M., Khamchieva Z.K. Formation of clinical thinking among students in the process of problem-based learning. *Global Science and Innovations: Central Asia*. 2021; 12(12): 6–10. (In Russ.).
12. Arsakhanova G.A. Modern forms of lectures at the Medical University. *Upravleniye obrazovaniyem: teoriya i praktika*. 2022; 6(52): 25–31. <https://www.doi.org/10.25726/e4080-5687-5225-f> (In Russ.).
13. Vasiliev V.S. The role and place of lectures in the educational process in the higher medical school in modern conditions. *Zhurnal Grodnenskogo gosudarstvennogo meditsinskogo universiteta*. 2009; 2(26): 224–226. (In Russ.).
14. Zakirova N.I., Zakirova F.I. Lecture as a leading teaching method in the professional activity of a modern doctor. *Re-health Journal*. 2021; 1(9): 98–102. (In Russ.).
15. Khokhlov V.V., Andreikin A.B. Types of modern lectures and their characteristics. *Smolenskiy meditsinskiy almanakh*. 2020; 4: 33–37. (In Russ.).

Информация об авторах

Виктория Борисовна Гнилицкая – кандидат медицинских наук, доцент, доцент кафедры терапии факультета интернатуры и последипломного образования им. проф. А.И. Дядыка Донецкого национального медицинского университета имени М. Горького.

Алина Леонидовна Христуленко – кандидат медицинских наук, доцент, доцент кафедры терапии факультета интернатуры и последипломного образования им. проф. А.И. Дядыка Донецкого национального медицинского университета имени М. Горького.

Татьяна Евгеньевна Куглер – кандидат медицинских наук, доцент кафедры терапии факультета интернатуры и последипломного образования им. проф. А.И. Дядыка Донецкого национального медицинского университета имени М. Горького.

Ольга Александровна Приколота – кандидат медицинских наук, доцент, доцент кафедры терапии факультета интернатуры и последипломного образования им. проф. А.И. Дядыка Донецкого национального медицинского университета имени М. Горького.

Алина Вадимовна Приколота – ассистент кафедры терапии факультета интернатуры и последипломного образования им. проф. А.И. Дядыка Донецкого национального медицинского университета имени М. Горького.

Кристина Элмурадовна Могилевская – ассистент кафедры терапии факультета интернатуры и последипломного образования им. проф. А.И. Дядыка Донецкого национального медицинского университета имени М. Горького.

Information about the authors

Victoria B. Gnilitskaya – Candidate of Sciences (Medicine), Academic Title of Associate Professor, M. Gorky Donetsk National Medical University, Faculty of Internship and Postgraduate Education, Associate Professor of the Department of Therapy named after professor A.I. Dyadyk.

Alina L. Khristulenko – Candidate of Sciences (Medicine), Academic Title of Associate Professor, M. Gorky Donetsk National Medical University, Faculty of Internship and Postgraduate Education, Associate Professor of the Department of Therapy named after professor A.I. Dyadyk.

Tatyana E. Kugler – Candidate of Sciences (Medicine), M. Gorky Donetsk National Medical University, Faculty of Internship and Postgraduate Education, Associate Professor of the Department of Therapy named after professor A.I. Dyadyk.

Olga A. Prikolota – Candidate of Sciences (Medicine), Academic Title of Associate Professor, M. Gorky Donetsk National Medical University, Faculty of Internship and Postgraduate Education, Associate Professor of the Department of Therapy named after professor A.I. Dyadyk.

Alina V. Prikolota – M. Gorky Donetsk National Medical University, Faculty of Internship and Postgraduate Education, Assistant of the Department of Therapy named after professor A.I. Dyadyk.

Kristina Elmuradovna Mogilevskaya – M. Gorky Donetsk National Medical University, Faculty of Internship and Postgraduate Education, Assistant of the Department of Therapy named after professor A.I. Dyadyk.

Статья принята в редакцию 31.10.2022; одобрена после рецензирования 09.11.2022; принята к публикации 14.11.2022.

The article was submitted 31.10.2022; approved after reviewing 09.11.2022; accepted for publication 14.11.2022.



Научная статья

УДК 372.882

[https://doi.org/10.55523/27822559_2022_3\(7\)_62](https://doi.org/10.55523/27822559_2022_3(7)_62)

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ КОММЕНТАРИЙ КАК ПРИЁМ АНАЛИТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ НАД ЛИРИЧЕСКИМИ ПРОИЗВЕДЕНИЯМИ В ПРОФИЛЬНЫХ ГУМАНИТАРНЫХ КЛАССАХ

Э.Е. Николаева

Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева, Саранск, Россия, e.nikolaeva96@mail.ru

Аннотация. Показаны пути освоения лирических произведений на уроках литературы в профильных гуманитарных классах. На основе творчества русских поэтов XX века охарактеризованы различные технологии, применимые для обучения старшеклассников лирике. В ряду доминирующих технологий указываются те, которые соединяют логическое и эмоциональное: проблемное обучение, «мозговой штурм», культурологический комментарий, метод проектов, информационные технологии, междисциплинарный диалог, переход от образного строя произведения к системе теоретических понятий и обратно, но на новом, более высоком уровне и др. Особое предпочтение отдаётся аксиологическому комментарию как действенному приёму работы в данном направлении.

Ключевые слова: аксиологический комментарий, лирические произведения, образовательные технологии, профильные классы

Для цитирования: Николаева Э.Е. Аксиологический комментарий как приём аналитической работы над лирическими произведениями в профильных гуманитарных классах // Педагогическая перспектива. 2022. № 3(7). С. 62–68. [https://doi.org/10.55523/27822559_2022_3\(7\)_62](https://doi.org/10.55523/27822559_2022_3(7)_62)

AXIOLOGICAL COMMENTARY AS A METHOD OF ANALYTICAL WORK ON LYRICAL WORKS IN SPECIALIZED HUMANITIES CLASSES

E.E. Nikolaeva

Mordovian State Pedagogical University of M.E. Evseveva, Saransk, Russia, e.nikolaeva96@mail.ru

Abstract. The ways of mastering lyrical works at the lessons of literature in specialized humanitarian classes are shown. Based on the work of Russian poets of the 20th century, various technologies that are applicable to teaching high school students lyricism are characterized. Among the dominant technologies are those that combine logical and emotional: problem-based learning, brainstorming, cultural commentary, project method, information technology, interdisciplinary dialogue, the transition from the figurative structure of a work to a system of theoretical concepts and vice versa, but on a new, more high level, etc. Particular preference is given to axiological commentary as an effective method of work in this direction.

Keywords: axiological commentary, lyrical works, educational technologies, specialized classes

For citation: Nikolaeva E.E. Axiological commentary as a method of analytical work on lyrical works in specialized humanities classes. *Pedagogical perspective*. 2022; 3(7): 62–68. [https://doi.org/10.55523/27822559_2022_3\(7\)_62](https://doi.org/10.55523/27822559_2022_3(7)_62) (In Russ.).

Современные методисты видят назначение литературы в школе в новом видении бытия и новой интерпретации нынешней системы ценностей. Предлагается строить школьный курс литературы в старших классах, опираясь на развитие ценностно-смысловой сферы личности и ценностно-смыслового самоопределения учащихся. В связи с этим аксиологический подход, появившийся на рубеже XX и XXI вв., ориентирован на понимание и анализ различных социокультурных феноменов в контексте их ценностной оценки. Подход не только помогает осмыслить социальные и культурные явления действительности и соотнесённости их с теми или иными ценностными феноменами «важными для личностного развития» [1, с. 86], но и оказывает всё большее влияние на образовательную практику.

На сегодняшний день вопросы аксиологии рассматриваются в контексте самых разных отраслей педагогики. Особое внимание уделяется ценности подхода в процессе нравственного воспитания личности в условиях современной системы образования [2]. В русле нашего исследования отметим значимость ряда работ, касающихся аксиологического аспекта изучения литературы: статьи Е.В. Семеновой «Художественная аксиология русской литературы: терминологический аппарат» [3], М.Е. Старостиной «Аксиологическая модель использования краеведческих материалов в процессе изучения загадки в средних классах» [4], А.В. Филатова «Аксиология в теории литературы: основные направления ценностного анализа» [5] и др.

Методологической базой при реализации аксиологического подхода можно считать исследования М.М. Бахтина, который под ценностным образованием понимал диалог между читателем и писателем, когда личность приобретает свою ценность при взаимодействии с «другим». «Другой» на уроках литературы – это текст, учитель и весь класс, где «ценностный диалог» перерастает в полилог» [6, с. 16].

Сложные 90-е годы XX века повлияли и на практическую составляющую методической науки, которая через идеи герменевтики обратилась к интерпретации проблемы понимания смысла, к важнейшей и доминирующей категории аксиологии. Теперь на первый план вышло понятие «интерпретация», которое было методически обосновано. Не анализ стал ключевым моментом при анализе текста в школе, а именно интерпретация, т.е. субъективное восприятие и осмысление обучающимися в аспекте аксиологии смысла литературного произведения. Эту идею поддержали И.Н. Гуйс, В. Карсалова, В.Г. Маранцман, А.Н. Семёнов и др. Методистов поддержали теоретики литературы – Г.Л. Ачкасова, Е.О. Галицких, Н.А. Лейдерман, В.И. Тюпа, Е.Р. Ядровская и др., – для которых сущность литературного образования теперь заключалась в адекватном диалоге «читателя – писателя – произведения».

Сегодня аксиологический подход является доминирующим, что обосновывается в педагогике и методике преподавания литературы. Работы Т.Г. Браже, Г.Н. Ионина, Е.Р. Ядровской подтверждают то, что духовно-нравственные ценности, заключённые в содержании художественного произведения, могут стать узнаваемыми только в ходе аналитической работы с текстом и его интерпретации. В этом аспекте интересны исследования В.А. Доманского, который интерпретирует движение культурных доминант в процессе постижения литературы школьниками. Поддерживает его идеи и Н.П. Терентьева, труды которой посвящены стимулированию ценностного самоопределения учащихся в процессе литературного образования.

На основе интерпретационного (герменевтического подхода) И.В. Сосновская [7] предложила свою методику школьного обучения, направленную на формирование культуры чтения и аксиологического понимания художественного текста. Такая работа должна быть, по мнению исследовательницы

цы, дополнена таким технологическим инструментарием, который бы в совокупности влиял на сознание юного читателя. Например, курс литературы возможно строить на выявлении вечных тем, концептуальных маркеров, сквозных образов и мотивов, что повлияет на базовые ценностные знания. Научить ценностному анализу, по мнению И.В. Сосновской, значит помочь школьнику определиться с личностными ценностными ориентирами и повлиять на его видение ценностей в тексте, т.е. вывести на уровень рефлексии.

Таким образом, художественный текст актуально понимать как ценность, значимость которой кроется в эстетической расшифровке объективного бытия и «его художественного освоения» [1, с. 87]. Такое понимание обосновывает необходимость использования аксиологического (ценностного) подхода в процессе аналитической работы с текстом.

В научной литературе представлены разные толкования терминологического аппарата («ценность», «оценка», «оценочное отношение», «художественная ценность»), поэтому в рамках настоящей работы нам следует определиться с его пониманием в исследуемом контексте:

1) ценность – это, когда предмет важен для человека, соответствует его потребностям и интересам, только тогда его начинают по-настоящему оценивать и ценить;

2) первый пункт на одну плоскость ставит «ценность» и «оценку». Это справедливо, т.к. ценность формируется через оценку, и возникают субъектно-объектные отношения. Мы вправе утверждать, что оценка формирует ценностное отношение к предмету и ценность, в свою очередь, существует только при её оценивании;

3) воспринимать художественный объект как ценность может не каждый человек, а только тот, кто обладает духовно-нравственными возможностями его оценить, наполнив и обогатив себя ценностными установками.

Обозначенный нами выше терминологический аппарат позволяет выявить отдельные предпочтения художественной ценности (смысла художественного произведения), среди которых: художественное обобщение и его масштабность, представление авторской философии жизни через представление неоднозначности изображаемого бытия, глубокая содержательность изображаемого, языковые особенности, концентрирующие авторское видение мира.

В современной методике преподавания литературы набирает популярность аксиологический подход и это связано не только с индивидуальностью, обозначенной педагогической наукой, но и с тем, что аксиология актуальна во многих гуманитарных дисциплинах (психологии, культурологии, литературоведении, философии, этике, эстетике и др.). С этой точки зрения интерес представляет монография Е.В. Поповой «Ценностный подход в исследовании литературного творчества», где автор указывает на то, что ценность как предмет изучения была представлена всегда в отечественной и зарубежной науке о литературе, поэтому она может быть и во внимании школьного учителя и ученика. А реализованный междисциплинарный (шире – межкультурный) диалог позволит решить многие методические проблемы школьного урока литературы.

М.С. Каган также в своих работах обращается к изучению теории ценностей, но уже с философской точки зрения. Учёный выступает за формирование у человека в рамках школы «ценностного сознания» [8, с. 44], а это, естественно, повлечёт перестройку системы образования. А.П. Валицкая сосредоточила внимание на том, что проблема гуманитаризации современного знания может решиться за счёт количественного увеличения объёмов гуманитарного знания. Именно школа может найти или создать «учебный модуль культурологической ориентации»

[9, с. 15], аксиологически ориентированное литературное образование может стать таким модусом. Исследовательница представляет его так: в центре образовательного процесса всегда должен стоять ученик, который через литературу или благодаря ей познаёт мир, потом выстраивает отношения с ним, выделяет для себя важное и ценное, понимает или формирует собственный смысл бытия. Аксиологический подход, «окутанный» культурологическим контекстом, позволит читать литературу по-другому, по-иному воспринимать её истинное аксиологическое назначение.

Теоретическое осмысление позволяет нам утверждать, что предлагаемые программой для анализа на уроке художественные источники предполагают не просто анализ и развитие у школьников аналитического мышления, но и осознание важности и ценности смыслового наполнения текста и всех его элементов. Именно благодаря такой интерпретации глубоко раскрываются типы героев, специфика их воплощения, авторская стилизация. Мы считаем, что школьная практика допускает использование аксиологического подхода в литературном образовании. Это будет влиять на ориентацию учащихся в «определении личностного понимания художественных образов» [10, с. 18], специфику читательской интерпретации.

При своей широте и глубине понимания текста аксиологический подход может быть реализован на всех этапах школьного литературного образования. Наиболее он адекватен и системен, конечно, в выпускных классах, когда проблема «Я – мир» становится главной и определяющей. Для учащихся-подростков интересно познавать этот мир, искать в нём причины и следствия, находить в нём себя и других, сопоставлять мир художественный и реальный. Обозначим этапы аксиологического анализа:

– 1 степень: определение ценностной установки;

– 2 степень: в ходе прочтения художественного произведения и его анализа выявление ценностных маркеров;

– 3 степень: анализ ценностного наполнения выявленных аксиологических маркеров и их проявление или не проявление в действительности;

– 4 степень: описание художественной концепции автора через раскрытие аксиологических маркеров.

Ступени не говорят нам об изолированности аксиологического подхода. Напротив, обозначенные нами этапы совпадают с алгоритмом школьной литературной трактовки произведения, когда школьник-читатель постепенно идёт к пониманию изучаемого произведения, перед ним теперь не просто набор букв, а авторская картина мира. Он начинает видеть нарисованную действительность и человека, испытывать то, что испытывал автор, оценивать бытие и «себя в нём» [6, с. 124]. На основе художественного и читательского синтеза формируется адекватная оценка художественного произведения.

Одним из приёмов при использовании аксиологического подхода к литературному образованию можно считать аксиологический комментарий, цель которого актуализация диалогических отношений между автором и читателем, персонажами. Аксиологический комментарий интегрирует смыслопонимание и смыслопорождение и ориентирует на:

– первичное восприятие обучающимися текста;

– диалогизированные отношения литературы, истории, культуры и т.д.;

– проблематизацию диалога, когда учащиеся в процессе беседы-интерпретации, задавания уточняющих вопросов начинают понимать авторскую позицию;

– создание учителем аксиологических ситуаций и формулирование аксиологических задач через проблемные вопросы;

– «наращивание» смысла через собирание литературоведческой и аксио-

логической информации в процессе интерпретации произведения;

– диспут и др.

Отечественная лирика XX–XXI вв. может стать объектом аксиологического изучения и причин тому много: отношение поэзии к конкретным историческим проблемам, противостояние или следование ею политике государства, обилие тем, мотивов и «фокусирование на особенностях текстостроения» [11, с. 41], многообразие аллюзий и реминисценций.

Особый интерес представляет образная система отечественной лирики XX–XXI вв., рассматриваемая в контексте аксиологии и аксиологического комментария в частности. Такой подход при изучении наследия авторов обозначенного периода позволяет выявить общее и отличное, сиюминутное и вечное.

Лирика XX–XXI вв., сохраняя интерес к таким традиционным образам, как Родина, природа, поэт, дом, женщина и т.д., рассматривает их в ином контексте. На первый план выходит проблема смысла человеческой жизни, места и роли человека в мире, который становится доминирующим также в сознании поэтов XX–XXI вв. Эти вопросы становятся устойчивыми в смысловом понимании лирики, требуют «явной абсолютизации» [12, с. 14] человека, его целей, предназначения. Кроме того, трагизм эпохи безверия наносит свой отпечаток на смысловую составляющую произведений. Читатель осознаёт конфликтность человека с самим собой (внутреннее – внешнее) и его конфликт с окружающим миром («Я» – «они»). Личность теперь видится как особенный мир со своими характерными наполненными составляющими.

Приведём фрагмент урока по изучению образной системы А. Тарковского в 11 профильном классе.

Слово учителя: «Творчество Арсения Александровича Тарковского – явление, занимающее значимое место в отечественной лирике XX века. Время, в котором выпало жить поэту, – слож-

ное и противоречивое: «Я любил свой мучительный труд, эту кладку // Слов, скреплённых их собственным светом, загадку // Смутных чувств и простую разгадку ума, // В слове правда мне виделась правда сама» [13, с. 181]. О чём эти строки? Прокомментируйте их, используя свои знания по истории и мировой художественной культуре. Попробуйте синтезировать их».

XIX–XX века – временной рубеж, заявивший новое понимание мира и его ценностей. Такое видение требовало новых тем, новых образов, новых авторов, новой интерпретации действительности. Поэтому важнейшим образом становится образ времени (космического, реального, социального, экзистенциального, исторического и мифологического). В лирике А. Тарковского подчёркивается надвременность позиции поэта, его способность транслировать свои слова через и сквозь пространство-время: «Я вызову любое из столетий, // Войду в него и дом построю в нём» [13, с. 274].

Образ свободного и одинокого художника также представлен в произведениях поэта. Он не просто человек или личность, он – объект философского и художественного осмысления. Именно этот образ отвечает у Тарковского за интерпретацию им спорных вопросов литературы. Среди них назовём те, которые остаются не разрешимыми и «вечными» сегодня – роль поэта и поэзии в жизни общества, роль и назначения искусства и т.п. С образом художника связан образ Слова, позволяющий передавать современность и чтить память о прошлом.

Далее учитель может предложить рассмотреть стихотворение А. Тарковского «Слово». Приведём в качестве примера вопросы, которые позволят привести старшеклассников к осознанию ценностной составляющей лирики поэта.

– О чём это стихотворение? Можем ли мы определить его тему? Если да, то по каким особенностям изображения?

– Какова проблема, поставленная в стихотворении?

– Можем ли мы говорить о чувствах лирического героя? Что для него процесс творчества?

– Литературоведы считают это стихотворение предупреждением? Вы согласны с ними?

– Отнесите прочитанное вами стихотворение к конкретному литературному направлению. Что позволяет Вам это сделать? Какие принципы изображения мира Вы выявили в тексте?

– На основе полученных выводов определите идею произведения А. Тарковского?

– Можно ли найти примеры магической силы слова в отечественной поэзии и творчестве других авторов? На протяжении

многих школьных лет Вы изучали стихотворения, посвящённые обозначенной теме. Назовите их.

– Какие вечные ценности определены в стихотворении А. Тарковского, актуально ли это произведение для нашего времени? Обоснуйте свой ответ.

Таким образом, изучение художественного наследия писателей в контексте аксиологического подхода безусловно продуктивно для использования в классах гуманитарной направленности. Оно позволяет проинтерпретировать особенности художественного мира через его культурологические, исторические, психологические, философские и т.п. составляющие, что важно для современных школьников.

Список литературы

1. Выжлецов Г.П. Аксиология: становление и основные этапы развития // Социально-политический журнал. 1996. № 1. С. 86–99.
2. Нижегородов Д.Г., Серикова Л.А. Аксиологический подход к нравственному воспитанию личности в условиях современной системы образования // Философия образования. 2012. № 1(40). С. 233–239.
3. Семенов Е.В. Художественная аксиология русской литературы: терминологический аппарат // Инновационная наука. 2016. № 2–5(14). С. 87–89.
4. Старостина М.Е. Аксиологическая модель использования краеведческих материалов в процессе изучения загадки в средних классах // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. № 1(18). С. 158–160.
5. Филатов А.В. Аксиология в теории литературы: основные направления ценностного анализа // Сибирский филологический журнал. 2019. № 4. С. 130–140.
6. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. 424 с.
7. Сосновская И.В. Читательская рефлексия как условие понимания ценностных смыслов в художественном // Литература в школе. 2011. № 5. С. 33–35.
8. Каган М.С. Философская теория ценности. СПб: Петрополис, 1997. 205 с.
9. Валицкая А.П. Философские основания современной парадигмы образования // Педагогика. 1997. № 3. С. 15–19.
10. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта. М.: Знание, 1989. 77 с.
11. Зинин С.А. Внутрипредметные связи в изучении историко-литературного курса. М.: Русское слово, 2004. 239 с.
12. Мурин Д.Н. «Понимать или анализировать текст?» – основной вопрос современной методики // Русская словесность. 2010. № 5. С. 7–16.
13. Тарковский А.А. «Судьба моя сгорела между строк...»: сборник стихотворений. М.: Азбука, 2021. 400 с.

References

1. Vyzhletsov G.P. Axiology: formation and main stages of development. *Sotsial'no-politicheskiy zhurnal*. 1996; 1: 86–99. (In Russ.).
2. Nizhegorodov D.G., Serikova L.A. Axiological approach to the moral education of the individual in the conditions of the modern education system. *Filosofiya obrazovaniya*. 2012; 1 (40): 233–239. (In Russ.).

3. Semenov E.V. Artistic Axiology of Russian Literature: Terminological Apparatus. *Innovatsionnaya nauka*. 2016; 2–5 (14): 87–89. (In Russ.).
4. Starostina M.E. Axiological model of the use of local history materials in the process of studying the riddle in the middle classes. *Baltiyskiy gumanitarnyy zhurnal*. 2017; 1(18): 158–160. (In Russ.).
5. Filatov A.V. Axiology in the theory of literature: the main directions of value analysis. *Sibirskiy filologicheskiy zhurnal*. 2019; 4: 130–140. (In Russ.).
6. Bakhtin M.M. *Aesthetics of verbal creativity*. Moscow: Art; 1979. 424 p. (In Russ.).
7. Sosnovskaya I.V. Reader's reflection as a condition for understanding value meanings in art. *Literatura v shkole*. 2011; 5: 33–35. (In Russ.).
8. Kagan M.S. *Philosophical theory of value*. St. Petersburg: Petropolis; 1997. 205 p. (In Russ.).
9. Valitskaya A.P. Philosophical foundations of the modern paradigm of education. *Pedagogika*. 1997; 3: 15–19. (In Russ.).
10. Klarin M.V. *Pedagogical technology in the educational process. Analysis of foreign experience*. Moscow: Knowledge; 1989. 77 p. (In Russ.).
11. Zinin S.A. *Intra-subject communications in the study of the historical and literary course*. Moscow: Russian Word; 2004. 239 p. (In Russ.).
12. Murin D.N. «Understand or analyze text?» – the main issue of modern methodology. *Russkaya slovesnost*. 2010; 5: 7–16. (In Russ.).
13. Tarkovsky A.A. «My fate burned between the lines ...»: a collection of poems. Moscow: Azbuka; 2021. 400 p. (In Russ.).

Информация об авторе

Элина Евгеньевна Николаева – ассистент филологического факультета Мордовского государственного педагогического университета им. М.Е. Евсевьева.

Information about the author

Elina E. Nikolaeva – Mordovian State Pedagogical University named after M.E. Evseyev, Assistant of the Faculty of Philology.

Статья принята в редакцию 01.11.2022; одобрена после рецензирования 10.11.2022; принята к публикации 15.11.2022.

The article was submitted 01.11.2022; approved after reviewing 10.11.2022; accepted for publication 15.11.2022.



Научная статья

УДК 37.013.42

[https://doi.org/10.55523/27822559_2022_3\(7\)_69](https://doi.org/10.55523/27822559_2022_3(7)_69)

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ КОУЧ-СЕССИИ «МЫ ВМЕСТЕ» КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ОБУЧАЮЩИХСЯ, ПРИБЫВШИХ ИЗ ДНР И ЛНР

Е.Д. Сергеева

Туапсинский социально-педагогический колледж, Туапсе, Россия,

demelena1986@mail.ru

Аннотация. В статье рассмотрены практические аспекты реализации эмоциональных коуч-сессий «Мы вместе» в системе психолого-педагогической поддержки обучающихся Туапсинского социально-педагогического колледжа, прибывших из ДНР и ЛНР. Предложенные мероприятия способствуют адаптации подростка в социуме, снижают уровень тревожности, а также направляют его к экологичному общению, социальному позиционному мотиву.

Ключевые слова: психолого-педагогическая поддержка, социализация, трудная жизненная ситуация, коучинг

Для цитирования: Сергеева Е.Д. Эмоциональные коуч-сессии «Мы вместе» как психолого-педагогическая поддержка обучающихся, прибывших из ДНР и ЛНР // Педагогическая перспектива. 2022. № 3(7). С. 69–74. [https://doi.org/10.55523/27822559_2022_3\(7\)_69](https://doi.org/10.55523/27822559_2022_3(7)_69)

EMOTIONAL COACHING SESSIONS «WE ARE TOGETHER» AS A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR STUDENTS WHO ARRIVED FROM THE DPR AND LPR

E.D. Sergeeva

Tuapse Social and Pedagogical College, Tuapse, Russia, demelena1986@mail.ru

Abstract. The article discusses the practical aspects of the implementation of emotional coaching sessions «We are together» in the system of psychological and pedagogical support for students of the Tuapse Social and Pedagogical College, who arrived from the DPR and LPR. The proposed activities contribute to the adaptation of a teenager in society, reduce the level of anxiety, and also direct him to environmentally friendly communication, social positional motive.

Keywords: psychological and pedagogical support, teenagers, socialization, difficult life situation, coaching

For citation: Sergeeva E.D. Emotional coaching sessions «We are together» as a psychological and pedagogical support for students who arrived from the DPR and LPR. *Pedagogical perspective*. 2022; 3(7): 69–74. [https://doi.org/10.55523/27822559_2022_3\(7\)_69](https://doi.org/10.55523/27822559_2022_3(7)_69) (In Russ.).

Решение проблемы психолого-педагогической поддержки обучающихся, прибывших в экстренном порядке в Российскую Федерацию из Донецкой и Луганской народных республик (далее – ДНР и ЛНР), требует целенаправленного воздействия на процесс их

адаптации в новой социальной среде. Уполномоченный по правам ребёнка при Президенте РФ Мария Львова-Белова отмечает, что дети, пережившие психотравмирующие события в ДНР и ЛНР, имеют различные психоэмоциональные нарушения, а также посттрав-

матический синдром. Это может проявляться в высоком уровне агрессивности как вербальной, так и физической, жестокости по отношению к взрослым и сверстникам, неадекватной самооценке. Долгое время подросток имел определённый статус в своём социуме – среди друзей, в школе или в колледже, – а сейчас чувствует страх и неуверенность перед обучением и новой социальной ситуацией.

Как отмечается в методических рекомендациях Минпросвещения РФ, ситуация, в которой они оказались относится к трудным жизненным ситуациям, может вызвать эмоциональное напряжение и стресс, препятствует реализации не только важных жизненных целей, но и объективно нарушает обычное течение жизни, а также устоявшиеся внутренние и внешние связи [1].

Традиционно трудная жизненная ситуация трактуется как проблема, возникающая в укладе жизнедеятельности, угрожающая сложившемуся и устоявшемуся функционированию личности, которая предполагает некую помощь извне, так как самостоятельно личность с ней справиться не способна [2]. Как отмечает Е.В. Бурмистрова [3], особенность трудной жизненной ситуации заключается в нарушении привычного образа жизни и в определении жизненно важных приоритетов преобразования ситуации. А.О. Перенесенко и Д.В. Плотникова уточняют, что при определении ситуации как трудной следует обратить внимание на возникающие у человека проблемы с социальной адаптацией, которые влекут за собой нарушение равновесия существования человека, его быта или организации, а также являются нестабильным фактором окружающей действительности и создают угрозу удовлетворения основных жизненных потребностей [4].

Очевидно, что подростки, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации, нуждаются в помощи, так как не могут самостоятельно найти приемлемый спо-

соб выйти из неё, сохранить своё психологическое здоровье, не умеют защищаться от негативных обстоятельств, что приводит к нарушению психологической безопасности. Особенностью сопровождения данной категории подростков является включение интенсивного эмоционального взаимодействия в процесс социализации. Их психолого-педагогическая поддержка заключается, в первую очередь, в создании психологически комфортной и безопасной среды, в адаптации, реабилитации и коррекции личностного развития.

Исследование различных аспектов работы с подростками, находящимися в трудной жизненной ситуации, постоянно находится в поле зрения учёных и практиков [5; 6; 7 и др.].

Рассматривая особенности данной работы в рамках образовательной организации, мы пришли к выводу, что одной из наиболее эффективных форм психолого-педагогической поддержки студентов во время обучения является коучинг, представляющий собой активную направленность на личностную поддержку их профессиональной деятельности.

Вслед за Дж. Уитмором мы трактуем коучинг как раскрытие потенциала человека с целью максимального повышения его эффективности [8]. В отличие от классических упражнений, консультаций и бесед коучинг нацелен на активную эмоциональную проработку информации, понимание социальных установок.

Представим опыт использования данного инструмента в Туапсинском социально-педагогическом колледже.

Для социальной адаптации студентов, прибывших в Российскую Федерацию из ДНР и ЛНР, нами была подготовлена и реализована программа эмоциональных коуч-сессий «Мы вместе». При её разработке мы опирались на труды М.Г. Борисовой [9], Е.В. Бурмистровой [3], Н.Н. Васильевой, Е.А. Глазуновой, А.Л. Дитерихс, Т.А. Журкиной, Е.В. Ивановой, О.С. Мелентьевой [10].

Целью коуч-сессий было определено психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса, ориентированное на развитие способностей подростков к экологичному общению и адаптации в социуме, социальный позиционный мотив, снижение уровня тревожности.

В соответствии с методическими рекомендациями Минпросвещения России по обеспечению права на получение общего образования детей, прибывающих с территорий ДНР, ЛНР, Украины [1] в рамках коуч-сессии обучающиеся не выделяются в отдельные группы. Поскольку прибывшие с этих территорий студенты проживают в общежитии колледжа, мероприятия проводятся по принципу объединения комнат. При этом педагог-психолог тесно сотрудничает с кураторами групп и заведующим общежитием, в котором проживают прибывшие студенты. В занятиях участвуют студенты 1–4 курсов, прибывшие в Российскую Федерацию из ДНР и ЛНР.

Система эмоциональных коуч-сессий «Мы вместе» реализуется в формате курса, разделённого на десять блоков, которые систематизированы по тематике и результатам диагностического исследования личности. Каждый блок реализуется один раз в неделю и занимает около 50 минут.

Психолого-педагогическая поддержка студентов в рамках курса основана на следующих программах:

1. Адаптивная коуч-сессия с привлечением студентов 2–3 курса.
2. Эмоциональный диалог.
3. Сильные и слабые стороны в общении.
4. Навык активного взаимодействия.
5. Мечтатель – реалист.
6. Эмоциональный интеллект.
7. Колесо профессиональных компетенций.
8. Трансформационная игра «Гений переговоров».

В системе эмоциональных коуч-сессий применяются только активные методы взаимодействия, основанные на индивидуализации зоны психологического комфорта: мотивирующие тесты, групповые тренинговые упражнения, инсценировки проблемных ситуаций, мозговые штурмы и трансформационные игры, метафорические притчи и истории.

Рациональность содержания эмоциональных коуч-сессий связана с организацией процесса осмысления, рефлексии. На основе этого разработана модель практического взаимодействия педагога-психолога с обучающимися социально-педагогического колледжа, прибывшими из ДНР и ЛНР, в системе эмоциональных коуч-сессий «Мы вместе» по позитивному развитию способностей подростков к экологичному общению и адаптации в социуме, снижению уровня тревожности. Модель коуч-сессии представлена на рисунке 1.

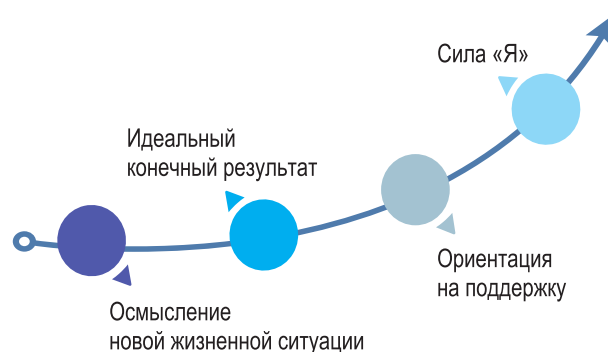


Рисунок 1. Модель практического проведения коуч-сессии «Мы вместе»

На этапе «Осмысление новой жизненной ситуации» происходит восприятие подростком новой жизненной ситуации как новой модели жизненного поведения. «Идеальный конечный результат» подразумевает формирование активной жизненной позиции, стремления к осмыслению собственной эмоциональной вовлечённости в различные виды активностей. «Ориентация на поддержку» означает направленность на сотрудничество, снижение негативных установок на

собственные интересы, осмысление выбора при возникновении неясной ситуации, которую надо достроить и самостоятельно найти решение. На этапе «Сила «Я» подросток достигает положительной психоэмоциональной стабильности, самоконтроля, уверенности в себе и способности контролировать новые жизненные ситуации.

Совершая те или иные действия, подросток, как правило, исходит из своих представлений о ситуации и способах действия в ней. Происходит пошаговое осмысление действительности с ключевыми вопросами построения ресурса:

1. Предварительное осмысление проблемной ситуации. Вербальное очерчивание границ противоречия. Осмысление вопросов «Что имею?», «Что хочу?», «Что мешает?».

2. Вычленение конкретной задачи из проблемной ситуации. Осмысление вопросов «Как быть?», «Что делать?».

3. Выход на конкретное решение через построение ресурсов. Выбор ресурса, который позволит принять положительный итоговый результат. Осмысление вопроса «Кто, если не Я?».

Пошаговое осмысление действительности, прорабатываемое в системе эмоциональных коуч-сессий «Мы вместе», реалистично для всех участников и позволяет выявить конкретные ресурсы в новой социальной ситуации.

В ноябре 2022 года для изучения процесса социализации и способности выдерживать стрессовую ситуацию, сохраняя внутреннюю сбалансированность, среди обучающихся социально-педагогического колледжа, прибывших в экстренном порядке в Российскую Федерацию из ДНР и ЛНР, была использована методика диагностики жизнестойкости С. Мадди в адаптации Д. Леонтьева, содержащая 45 вопросов и соответственно четыре вида ответа на каждый [11]. Данная методика основывается на основополагающих компонентах трудной жизненной ситуации:

- вовлечённость в происходящее (удовольствие – отвергнутость);
- контроль (самостоятельный выбор – беспомощность);
- принятие риска (приобретение опыта – отрицание усвоения).

На рисунке 2 представлены результаты проведённого опроса. Около 70 % опрошенных продемонстрировали высокую выраженность всех компонентов, около 30% – среднюю. Низкий уровень, характеризующий ощущение собственной беспомощности и чувства отвергнутости опросом выявлен не был. Соответственно такие же значения получены и по жизнестойкости в целом.

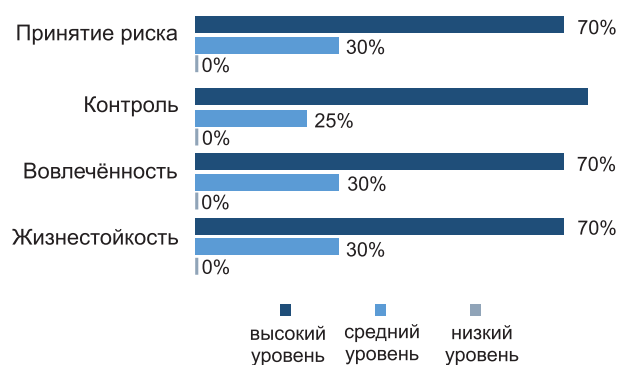


Рисунок 2. Результативность изучения процесса социализации и способности выдерживать стрессовую ситуацию

Следовательно, проведение педагогом-психологом эмоциональных коуч-сессий «Мы вместе» имеет положительный результат в развитии у подростков способностей к экологичному общению и адаптации в социуме, уверенности в себе. Во всех ответах обучающихся отсутствуют показатели посттравматического стресса. Однако следует отметить, что возможно отчасти это вызвано нежеланием вспоминать негативный опыт прошлой реальности.

Таким образом, социальный позиционный мотив эмоциональных коуч-сессий имеет качественный потенциал для плавного введения подростков из ДНР и ЛНР в учебный процесс и является одним из эффективных средств психолого-педагогической поддержки.

Список литературы

1. Методические рекомендации по обеспечению права на получение общего образования детей, прибывающих с территорий Донецкой народной республики, Луганской народной республики, Украины: письмо Минпросвещения РФ «О направлении методических рекомендаций» от 04.04.2022 № 03-442 // Легалакт: сайт. URL: <https://legalacts.ru/doc/pismo-minprosveshchenija-rossii-ot-04042022-n-03-442-o-napravlenii/> (дата обращения: 01.11.2022).
2. Бочарова В.Г. Педагогика социальной работы. М.: Аргус, 2020. 208 с.
3. Бурмистрова Е.В. Психологическая помощь в кризисных ситуациях (предупреждение кризисных ситуаций в образовательной среде): метод. рекомендации для специалистов системы образования. М.: МГППУ, 2016. 359 с.
4. Перенесенко А.О., Плотникова Д.В. Ретроспективный анализ медицинской обращаемости за 2017–2020 гг. жителей Донбасса и русскоязычного населения Украины, оказавшихся в трудной жизненной ситуации // Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Аспирантские чтения – 2021: молодые учёные – медицине»: сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, Самара, 2021 год. Самара: ООО «СамЛюксПринт», 2021. С. 238–241.
5. Ляпунова Н.Н. Социально-психологический тренинг как одно из средств формирования жизнестойкости у подростков с проблемами социальной адаптации // Научный альманах. 2022. № 6-1(92). С. 124–128.
6. Морозова И.С., Каргина А.Е. Формирование конструктивных стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций первокурсников средствами психолого-образовательного сопровождения // Общество: социология, психология, педагогика. 2021. № 3(83). С. 68–73. <https://doi.org/10.24158/spp.2021.3.11>
7. Савенкова С.В. Технология коуч-наставничества в организации работы с молодёжью в трудной жизненной ситуации // Казанский педагогический журнал. 2021. № 4(147). С. 197–205.
8. Уитмор Дж. Коучинг высокой эффективности. М.: Международная академия корпоративного управления и бизнеса, 2017. 168 с.
9. Борисова М.Г. Всё о детском и подростковом коучинге. Ridero, 2022. 220 с.
10. Васильева Н.Н., Глазунова Е.А., Дитерихс А.А., Журкина Т.А. и др. Программа экстренной и пролонгированной психологической помощи детям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации. М.: ФГБУ «Центр защиты прав и интересов детей», 2020. 77 с.
11. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006. 63 с.

References

1. Metodicheskie rekomendatsii po obespecheniyu prava na poluchenie obshchego obrazovaniya detei, pribyvayushchikh s territorii Donetskoi narodnoi respublik, Luganskoi narodnoi respublik, Ukrainy: pis'mo Minprosveshcheniya RF «O napravlenii metodicheskikh rekomendatsii», April 4, 2022, № 03-442. *Legalakt: sait*. Available at: <https://legalacts.ru/doc/pismo-minprosveshchenija-rossii-ot-04042022-n-03-442-o-napravlenii/> (Accessed November 1, 2022). (In Russ.)
2. Bocharova V.G. *Pedagogy of social work*. Moscow: Argus; 2020. 208 p. (In Russ.)
3. Burmistrova E.V. *Psychological assistance in crisis situations (prevention of crisis situations in the educational environment): method. recommendations for specialists in the education system*. Moscow: MGPPU, 2016; 359 p. (In Russ.)
4. Perenesenko A.O., Plotnikova D.V. Retrospective analysis of medical referral for 2017–2020 residents of Donbass and the Russian-speaking population of Ukraine who find themselves in a difficult life situation. In: *Vserossiiskaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya s mezhdunarodnym uchastiem «Aspirantskie chteniya – 2021: molodye uchenye – meditsine»*: sb. materialov Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem, Samara, 2021. Samara: OOO «SamLyuksPrint», 2021; 238–241. (In Russ.)
5. Lyapunova N.N. Socio-psychological training as one of the means of building resilience in adolescents with problems of social adaptation. *Nauchnyi al'manakh*. 2022; 6-1(92): 124–128. (In Russ.)
6. Morozova I.S., Kargina A.E. Formation of constructive strategies for overcoming difficult life situations of first-year students by means of psychological and educational support. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika*. 2021; 3(83): 68–73. <https://doi.org/10.24158/spp.2021.3.11> (In Russ.)
7. Savenkova S.V. The technology of coaching and mentoring in organizing work with youth in a difficult life situation. *Kazanskii pedagogicheskii zhurnal*. 2021; 4(147): 197–205. (In Russ.)

8. Uitmor Dzh. *High performance coaching*. Moscow: Mezhdunarodnaya akademiya korporativnogo upravleniya i biznesa, 2017; 168 p. (In Russ.)
9. Borisova M.G. *All about children's and teenage coaching*. Ridero, 2022; 220 p. (In Russ.)
10. Vasileva N.N., Glazunova E.A., Diterikhs A.L., Zhurkina T.A. and etc. *The program of emergency and prolonged psychological assistance to children in difficult life situations*. Moscow: FGBU «Tsentr zashchity prav i interesov detei», 2020; 77 p. (In Russ.)
11. Leontev D.A., Rasskazova E.I. *Vitality test*. Moscow: Smysl, 2006; 63 p. (In Russ.)

Информация об авторе

Елена Демьяновна Сергеева – педагог-психолог Туапсинского социально-педагогического колледжа.

Information about the author

Elena D. Sergeeva – Tuapse Social and Pedagogical College, educational psychologist.

Статья принята в редакцию 07.11.2022; одобрена после рецензирования 22.11.2022; принята к публикации 23.11.2022.

The article was submitted 07.11.2022; approved after reviewing 22.11.2022; accepted for publication 23.11.2022.

КАК ОПУБЛИКОВАТЬ СТАТЬЮ

- 1** Подготовьте статью и сведения об авторах в соответствии с требованиями.
- 2** Отправьте подготовленные материалы в редакцию журнала на электронную почту редакции journal-iro23@mail.ru.
- 3** Поступившие материалы рассматриваются на предмет соответствия профилю журнала и требованиям к оформлению.
- 4** В трехдневный срок на Вашу электронную почту будет отправлено уведомление об отправке статьи на рецензирование либо предложение доработать её с перечнем технических замечаний, которые необходимо устранить.
- 5** После успешного прохождения рецензирования и принятия статьи к публикации Вы получите подтверждение на электронную почту.
- 6** После финальной подготовки статьи она публикуется в открытом доступе на сайте журнала <https://journal-iro23.ru/> и доступна для цитирования ещё до окончательного формирования номера.
- 7** После подготовки очередного номера журнала он размещается в научной электронной библиотеке eLIBRARY.ru и индексируются в РИНЦ.

ТРЕБОВАНИЯ К СТАТЬЕ

К публикации принимаются ранее неопубликованные оригинальные статьи по направлению «5.8. Педагогика», представляющие собой результаты научных исследований или осмысление практического опыта.

Оригинальность текста должна быть не ниже 70%.

Технические требования к файлу статьи

Объём файла: 10–15 страниц.

Текстовый редактор: Microsoft Word.

Параметры страницы: формат А4, поля 2 см со всех сторон, без переносов слов.

Шрифт: Times New Roman, 14 pt, для таблиц и рисунков допускается уменьшение размера до 12 pt. Выделение текста допускается только курсивом.

Абзац: выравнивание по ширине, межстрочный интервал – 1,5 без дополнительных интервалов до и после абзаца, абзацный отступ первой строки – 1,25 см.

Таблицы: в тексте статьи, нумерованный заголовок и чётко обозначенные графы, удобные и понятные для чтения. Пустые графы не допускаются. Номер и название таблицы размещаются перед таблицей. Номер оформляется как «Таблица 1» с выравниванием по правому краю, название размещается на следующей строке с выравниванием по центру. Ссылки на таблицы в тексте обязательны.

Рисунки (графики, диаграммы, схемы): помещаются в текст статьи, выполняются средствами MS Office без использования сканирования и должны быть контрастными и четкими. Номер и название рисунка размещаются под объектом с выравниванием по центру в следующей последовательности: номер в формате «Рисунок 1.» (курсивом), затем название.

Формулы: оформляются в редакторе формул Microsoft Equation.

Требования к структуре статьи

Название: полужирным шрифтом с выравниванием по центру, без дополнительных отступов.

Авторы: инициалы и фамилия, наименование организации, где работает или учится автор, город, страна, электронный адрес автора.

Аннотация: 100–250 слов.

Ключевые слова: 8–15 слов, разделенных запятыми.

Основной текст: в одну колонку на странице с выравниванием по ширине. Выделение текста допускается только курсивом.

Список литературы: содержит не менее 10 источников, в том числе, не менее 5 научно-исследовательских источников (научные статьи, монографии), опубликованных за последние 5 лет. Библиографические записи нумеруются и располагаются в порядке цитирования. Ссылки в тексте статьи делаются на все источники, приведённые в списке.

Информация на английском языке (входит в общий объем статьи):

Название: грамотно с точки зрения английского языка, при этом по смыслу полностью соответствуя русскоязычному названию.

Авторы: инициалы и фамилия в транслитерации.

Аннотация (Abstract): грамотно с точки зрения английского языка, при этом по смыслу полностью соответствующая русскоязычной аннотации.

Ключевые слова: точный перевод.

Список литературы (References): название публикации приводится в точном переводе, остальные сведения (автор, название журнала, издательство) – в транслитерации.

Рукопись статьи подписывается автором (авторами) с фразой: «Статья публикуется впервые» и датой.

Требования к оформлению списка литературы

Список литературы:

- содержит не менее 10 источников, в том числе, не менее 5 научно-исследовательских работ (научные статьи, монографии), опубликованных за последние 5 лет;
 - библиографические записи нумеруются и располагаются в порядке цитирования;
 - библиографическое описание оформляется в соответствии с ГОСТ Р 7.0.100–2018;
 - ссылки на источники в тексте обязательны;
 - ссылки в тексте статьи оформляются в виде номера в квадратных скобках (например, [7]).
- Если ссылка указывает на конкретный фрагмент источника, то приводится его порядковый номер и диапазон страниц, разделённые запятой (например, [8, с. 81], [10, с. 14–18]).

Список литературы на английском языке (References):

- приводится в той же последовательности, что и список на русском языке;
- название публикации приводится в точном переводе, остальные сведения (автор, название журнала, издательство) – в транслитерации;
- название города издания приводится в транслитерации и не сокращается (исключения – Moscow и St. Petersburg);
- в конце описания источника, опубликованного на русском языке, приводится соответствующее указание (In Russ.).

Образцы оформления источников в списке литературы

Печатные ресурсы

Отдельное издание:

1. Цукерман Г.А. Оценка читательской грамотности. М.: РАО, 2010. 67 с.
Tsukerman G.A. *Reading Literacy Assessment*. Moscow: RAO; 2010. 67 p. (In Russ.).
2. Яковлева Н.О., Яковлев Е.В. Диссертация как результат педагогического исследования. Краснодар: Краснодарский государственный институт культуры. 2019. 304 с.
Yakovleva N.O., Yakovlev E.V. *Dissertation as a result of pedagogical research*. Krasnodar: Krasnodarskii gosudarstvennyi institut kultury; 2019. 304 p. (In Russ.).
3. Образовательное законодательство России: новая веха развития / под ред. Н.В. Путило. М.: Юриспруденция, 2015. 470 с.
Educational legislation in Russia: a new milestone in development / pod red. N.V. Putilo, Moscow: Yurisprudentsiya; 2015. 470 p. (In Russ.).
4. Бермус А.Г. Теоретическая педагогика: учеб. пособие. М.: Юрайт, 2021. 159 с.
Bermus A.G. *Theoretical pedagogy: ucheb. posobie*. Moscow: Yurait; 2021. 159 p. (In Russ.).

Статья из журнала:

1. Насипова Д.А. Выявление фасилитирующих и контрфасилитирующих обстоятельств профессионального самоопределения // Педагогика. 2019. № 1. С. 86–96.
Nasipova D.A. Identification of facilitating and counter-facilitating circumstances of professional self-determination. *Pedagogika*. 2019; 1: 86–96. (In Russ.).
2. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Гусева И.Е. Задачи и методы коррекционной помощи ребенку с аутизмом // Консультативная психология и психотерапия. 2019. № 1(27). С. 140–152.
Nikol'skaya O.S., Baenskaya E.R., Guseva I.E. Tasks and methods of corrective assistance to a child with autism // *Konsultativnaya psikhologiya i psikhoterapiya*. 2019; 1(27): 140–152. (In Russ.).

Статья из сборника научных статей:

- Карпова В.С., Сулейманкадиева А.Э. Системная модель управления проектом в системе образования: понятие, структура и виды // Образование и педагогика: теория, методология, опыт: сб. науч. ст. Чебоксары: ИД «Среда», 2019. С. 34–40.
Karpova V.S., Suleimankadiyeva A.E. Systemic model of project management in the education system: concept, structure and types. In: *Obrazovanie i pedagogika: teoriya, metodologiya, opyt: sb. nauch. st.* Cheboksary: ID «Sreda», 2019; 34–40. (In Russ.).

Статья из сборника материалов конференции:

Ситникова М.И. Интерактивные технологии обучения // Наука сегодня: проблемы и перспективы развития: материалы междунар. науч.-практ. конф., Вологда, 27 ноября 2019 года. Вологда: ООО «Маркер», 2019. С. 99–109.

Sitnikova M.I. Interactive learning technologies. In: *Nauka segodnya: problemy i perspektivy razvitiya: materialy mezhdunar. nauch.-prakt. konf.*, Vologda, November 27, 2019. Vologda: ООО «Marker», 2019; 99–109. (In Russ.).

Диссертация ... кандидата наук:

Радикова Т.И. Воспитание ответственности как социально значимого качества у подростков средствами учебной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. Ижевск, 2016. 178 с.

Radikova T.I. *Education of responsibility as a socially significant quality in adolescents by means of educational activities*. Dis. ... cand. of sciences (Education). Izhevsk, 2016. 178 p. (In Russ.).

Диссертация ... доктора наук:

Ахренова Н.А. Доминанты современной интернет-лингвистики: дис. ... д-ра филол. наук. Мытищи, 2018. 363 с.

Akhrenova N.A. *Dominanty sovremennoy internet-lingvistiki*. Dis. ... doctor of sciences (Philology). Mytishchi, 2018. 363 p. (In Russ.).

Автореферат диссертации:

Арпентьева М.Р. Взаимопонимание как феномен межличностных отношений: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Москва, 2015. 56 с.

Arpenteva M.R. *Mutual understanding as a phenomenon of interpersonal relations*: Author's abstract dis. ... cand. of sciences (Psychology). Moscow, 2015. 56 p. (In Russ.).

Нормативно-правовые акты:

1. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон от 29.12.2012 № 273–ФЗ. М.: Просвещение, 2010. 144 с.

Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii: federal'nyi zakon, December 29, 2012 № 273–FZ. Moscow: Prosveshchenie, 2010. 144 p. (In Russ.).

2. ГОСТ Р 7.0.100–2018. Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления. М.: Стандартинформ. 2018. 128 с.

GOST R 7.0.100–2018. *Bibliograficheskaya zapis. Bibliograficheskoe opisanie. Obshchie trebovaniya i pravila sostavleniya*. Moscow: Standartinform. 2018. 128 p. (In Russ.).

3. О внесении изменений в Положение о целевом обучении по образовательным программам среднего профессионального и высшего образования и признании утратившими силу некоторых актов Правительства Российской Федерации: постановление Правительства Российской Федерации от 31.08.2021 г. № 1451 // Собрание законодательства. 2021. № 37. Ст. 6422.

O vnesenii izmenenii v Polozhenie o tselevom obuchenii po obrazovatel'nyim programmam srednego professional'nogo i vysshego obrazovaniya i priznanii utrativshimi silu nekotorykh aktov Pravitel'stva Rossiiskoi Federatsii: postanovlenie Pravitel'stva Rossiiskoi Federatsii, August 31, 2021. № 1451. Sobranie zakonodatel'stva. 2021; 37: 6422. (In Russ.).

4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: утверждён приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 № 287 // Российская газета. 2021. № 163(8514).

Federalnyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart osnovnogo obshchego obrazovaniya: utverzhden prikazom Ministerstva prosveshcheniya Rossiiskoi Federatsii, May 31, 2021 № 287. Rossiiskaya gazeta. 2021; 163(8514). (In Russ.).

Электронные ресурсы в сети «Интернет»

Статья из электронного журнала:

1. Неупокоева Е.Е., Чапаев Н.К. Герменевтический круг как способ иллюстрации проблемы понимания при обучении дидактическим коммуникациям // Образование и наука: электрон. науч. журн. 2021. № 23(7). С. 11–40. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-7-11-40>

Neupokoeva E.E., Chapaev N.K. Hermeneutic circle as a way to illustrate the problem of understanding in teaching didactic communications. *Obrazovanie i nauka: elektron. nauch. zhurn.* 2021; 23(7):11–40. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-7-11-40> (In Russ.).

2. Яковлев А.А. Теоретико-методологические аспекты физкультурно-спортивной деятельности // Здоровье человека, теория и методика физической культуры и спорта. 2019. № 2(13). С. 103–109. URL: <http://journal.asu.ru/index.php/zosh>.

Yakovlev A.A. Theoretical and methodological aspects of physical culture and sports activity. *Zdorov'e cheloveka, teoriya i metodika fizicheskoi kul'tury i sporta*. 2019; 2(13): 103–109. Available at: <http://journal.asu.ru/index.php/zosh>. (In Russ.).

Ссылка на сайт:

1. Министерство науки и высшего образования Российской Федерации: сайт. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/> (дата обращения: 23.04.2021).

Ministerstvo nauki i vysshego obrazovaniya Rossiiskoi Federatsii: сайт. Available at: <https://minobrnauki.gov.ru/> (Accessed April 23, 2021). (In Russ.).

2. Собрание законодательства Российской Федерации: сайт. URL: <https://www.szrf.ru> (дата обращения: 23.04.2021).

Sobranie zakonodatel'stva Rossiiskoi Federatsii: сайт. Available at: <https://www.szrf.ru> (Accessed April 23, 2021). (In Russ.).

Документ с сайта:

1. Об утверждении Порядка приема на обучение по образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования: приказ Минпросвещения РФ от 2.09.2020 № 458 // Минпросвещения России: сайт. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/b85d4853c0d14befe926bad3a79a91d6/> (дата обращения 03.05.2021).

Ob utverzhdenii Poryadka priema na obuchenie po obrazovatel'nyim programmam nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego i srednego obshchego obrazovaniya: prikaz Minprosveshcheniya RF, September 2, 2020 № 458. *Minprosveshcheniya Rossii*: сайт. Available at: <https://docs.edu.gov.ru/document/b85d4853c0d14befe926bad3a79a91d6/> (Accessed May 3, 2021). (In Russ.).

2. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон от 29.12.2012 № 273–ФЗ // Информационно-правовое обеспечение «Гарант». URL: <http://base.garant.ru/70291362/> (дата обращения 03.05.2021).

Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii: federal'nyi zakon, December 29, 2012 № 273–FZ. *Informatsionno-pravovoe obespechenie «Garant»*. Available at: <http://base.garant.ru/70291362/> (Accessed May 3, 2021). (In Russ.).

Ссылка на страницу сайта:

Старшекласснику и абитуриенту // Справочно-информационное сетевое издание Учёба.ру: сайт. URL: <https://www.ucheba.ru/for-abiturients> (дата обращения 03.05.2021).

Starsheklassniku i abiturientu. *Spravochno-informatsionnoe setevoe izdanie Ucheba.ru*: сайт. Available at: <https://www.ucheba.ru/for-abiturients> (Accessed May 3, 2021). (In Russ.).

Сведения об авторе (авторах)

Заполняется в отдельном файле на каждого автора (соавтора).

№		На русском языке	На английском языке
1	Фамилия		
2	Имя		
3	Отчество		
4	Учёная степень		
5	Учёное звание		
6	Почётные звания		
7	Организация, где работает или учится автор		
8	Подразделение организации		
9	Должность		
10	Адрес организации (страна, город)		
11	Контактный телефон (с кодом города)		
12	E-mail		