

Свидетельство о регистрации:
ПИ № ФС 77-77633
от 31.12.2019 г.

Registration:
PI № 77-77633
of December 31, 2019

Министерство просвещения Российской Федерации
ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет»
Совет молодых ученых РГППУ

Ministry of Education of the Russian Federation
Russian State Vocational Pedagogical University
Concil of Young Scientists of RSVPU

**Инновационная научная современная
академическая исследовательская
траектория (ИНСАЙТ)**

Научный журнал

Выпуск 1(13)

INSIGHT

Scientific Journal

Issue 1(13)

Екатеринбург
РГППУ
2023

Учредитель и издатель: ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11

Главный редактор: канд. пед. наук, директор Научно-образовательного центра исследования перспектив кадрового обеспечения системы профессионального образования Российского государственного профессионально-педагогического университета **Коновалов Антон Андреевич**

Ответственный редактор: ст. преп. каф. психологии образования и профессионального развития Российского государственного профессионально-педагогического университета **Шаров Антон Александрович**

Редакционная коллегия:

Бермус Александр Григорьевич, д-р пед. наук, проф., зав. каф. образования и педагогических наук Южного федерального университета (Ростов-на-Дону)

Блинов Владимир Игоревич, чл.-кор. Российской академии образования, д-р пед. наук, проф., директор Научно-исследовательского центра профессионального образования и систем квалификаций Федерального института развития образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (Москва)

Гнатыхина Елена Александровна, д-р пед. наук, проф., директор Профессионально-педагогического института Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета (Челябинск)

Жукова Наталья Владимировна, д-р психол. наук, доц., проф. каф. клинической психологии и педагогики Уральского государственного медицинского университета (Екатеринбург)

Кислов Александр Геннадьевич, д-р филос. наук, проф., гл. науч. сотр. каф. методологии профессионально-педагогического образования Российского государственного профессионально-педагогического университета (Екатеринбург)

Марамыгин Максим Сергеевич, д-р экон. наук, проф., директор Института финансов и права Уральского государственного экономического университета (Екатеринбург)

Синякова Марина Геннадьевна, д-р психол. наук, доц., зав. каф. гос. службы и кадровой политики Уральского института Государственной противопожарной службы МЧС России (Екатеринбург)

Третьякова Вера Степановна, д-р филол. наук, проф. каф. психологии образования и профессионального развития Российского государственного профессионально-педагогического университета (Екатеринбург)

Третьякова Наталия Владимировна, д-р пед. наук, проф. каф. педагогики и психологии профессионального образования Российского государственного аграрного университета – МСХА им. К. А. Тимирязева (Москва)

Ульянина Ольга Александровна, чл.-кор. Российской академии образования, д-р психол. наук, доц., проф. департамента психологии факультета социальных наук Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», ведущий науч. сотр. лаборатории консультативной психологии и психотерапии Психологического института Российской академии наук (Москва)

Хаматнуров Фердинанд Тайфукович, д-р пед. наук, проф., и. о. директора Центра оценки профессионального мастерства и квалификаций педагогов (Екатеринбург)

Арбузов Сергей Сергеевич, канд. пед. наук, доц. каф. информатики, информационных технологий и методики обучения информатике Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)

Заводчиков Дмитрий Павлович, канд. пед. наук, доц., зав. каф. психологии образования и профессионального развития Российского государственного профессионально-педагогического университета (Екатеринбург)

Лыжгин Антон Игоревич, канд. пед. наук, зам. директора Департамента государственной политики в сфере воспитания, дополнительного образования и детского отдыха Министерства просвещения Российской Федерации (Москва)

Харламова Екатерина Евгеньевна, канд. экон. наук, доц. каф. менеджмента и финансов производственных систем Волгоградского государственного технического университета (Волгоград)

Чухин Степан Геннадьевич, канд. пед. наук, доц., зав. лаб. «Воспитание детей и молодежи в условиях цифрового общества» Омского научного центра РАО (Омск)

Щипанова Дина Евгеньевна, канд. психол. наук, доц. каф. психологии образования и профессионального развития Российского государственного профессионально-педагогического университета (Екатеринбург)

Founder and publisher: Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education «Russian State Vocational Pedagogical University», 11 Mashinostroiteley Str., Ekaterinburg

Editor-in-Chief: Candidate of Sciences in Pedagogy, Director of the Scientific and Educational Center for the Study of the Prospects of Personnel Support in the System of Professional Education of Russian State Vocational Pedagogical University, *Anton A. Konovalov*

Managing Editor: Senior Lecturer at the Department of Educational Psychology and Professional Development of Russian State Vocational Pedagogical University, *Anton A. Sharov*

Editorial Board:

Aleksandr G. Bermus, Holder of an Advanced Doctorate (Doctor of Science) in Pedagogic Sciences, Professor, Head of the Department of Education and Pedagogical Sciences of Southern Federal University (Rostov-on-Don)

Vladimir I. Blinov, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Holder of an Advanced Doctorate (Doctor of Science) in Pedagogic Sciences, Professor, Director of Research Center for Professional Education and Qualification Systems of Federal Educational Development Institute of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (Moscow)

Elena A. Gnatyshina, Holder of an Advanced Doctorate (Doctor of Science) in Pedagogic Sciences, Professor, Director of the Professional and Pedagogical Institute of South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk)

Natalia V. Zhukova, Holder of an Advanced Doctorate (Doctor of Science) in Psychology, Associate Professor (Docent), Professor at the Department of Clinical Psychology and Pedagogy of Ural State Medical University (Ekaterinburg)

Aleksandr G. Kislov, Holder of an Advanced Doctorate (Doctor of Science) in Philosophy, Professor, chief researcher of the Department of Professional and Pedagogical Education Methodology of Russian State Vocational Pedagogical University (Ekaterinburg)

Maksim S. Maramygin, Holder of an Advanced Doctorate (Doctor of Science) in Economic Sciences, Professor, Director of the Institute of Finance and Law of Ural State University of Economics (Ekaterinburg)

Marina G. Sinyakova, Holder of an Advanced Doctorate (Doctor of Science) in Psychology, Associate Professor (Docent), Head of the Department of Public Administration and Personnel Policy of Ural Institute of State Fire Service of EMERCOM of Russia (Ekaterinburg)

Vera S. Tretyakova, Holder of an Advanced Doctorate (Doctor of Science) in Philological Sciences, Professor at the Department of Educational Psychology and Professional Development of Russian State Vocational Pedagogical University (Ekaterinburg)

Natalia V. Tretyakova, Holder of an Advanced Doctorate (Doctor of Science) in Pedagogic Sciences, Professor at the Department of Pedagogy and Psychology of Vocational Education of Russian State Agrarian University – Moscow Timiryazev Agricultural Academy (Moscow)

Olga A. Ulyanina, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Holder of an Advanced Doctorate (Doctor of Science) in Psychology, Associate Professor, Professor of the Department of Psychology, the Faculty of Social Science of National Research University High School of Economics, chief researcher of the Laboratory of Counseling Psychology and Psychotherapy of the Psychological Institute of the Russian Academy of Education (Moscow)

Ferdinand T. Khamaturov, Holder of an Advanced Doctorate (Doctor of Science) in Pedagogic Sciences, Professor, Acting Director of the Center for Assessing Professional Skills and Qualifications of Teachers (Ekaterinburg)

Sergey S. Arbuzov, Candidate of Sciences in Pedagogy, Associate Professor (Docent) at the Department of Computer Science, Information Technology and Methods of Teaching Computer Science of Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)

Dmitry P. Zavodchikov, Candidate of Sciences in Pedagogy, Associate Professor (Docent), Head of the Department of Educational Psychology and Professional Development of Russian State Vocational Pedagogical University (Ekaterinburg)

Anton I. Lyzhin, Candidate of Sciences in Pedagogy, Deputy Director of Department of State policy in the sphere of child upbringing, additional education and social protection of Ministry of Education of the Russian Federation (Moscow)

Ekaterina E. Kharlamova, Candidate of Sciences in Economics, Associate Professor (Docent) at the Department of Management and Finance of Production Systems of Volgograd State Technical University (Volgograd)

Stepan G. Chukhin, Candidate of Sciences in Pedagogy, Associate Professor (Docent), Head of the Laboratory for Education of Children and Youth in Digital Society, Omsk Scientific Center of the Russian Academy (Omsk)

Dina E. Shchipanova, Candidate of Sciences in Psychology, Associate Professor (Docent) at the Department of Educational Psychology and Professional Development of Russian State Vocational Pedagogical University (Ekaterinburg)

Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ): научный журнал. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2023. Вып. 1(13). 122 с. Текст: непосредственный.

Опубликованы научные труды заслуженных и молодых ученых в области педагогического, профессионально-педагогического образования и психологии. Публикации посвящены проблемам и тенденциям развития системы дополнительного образования, компетентностной модели и роли наставника в процессе сопровождения молодых педагогов, а также аспектам отраслевого дополнительного образования в России и за рубежом. В выпуске представлены цифровые решения в системе музыкального и профессионального образования, в том числе раскрыто направление кинотуризма.

Все статьи прошли рецензирование. Рецензенты являются ведущими специалистами по тематике рецензируемых материалов.

Ответственность за достоверность информации, содержащейся в публикуемых материалах, несут авторы.

Журнал издается при поддержке совета молодых ученых РГППУ.

© ФГАОУ ВО «Российский
государственный профессионально-
педагогический университет», 2023

INSIGHT: scientific journal. Ekaterinburg: Publishing house of Russian State Vocational Pedagogical University, 2023. № 1(13). 122 p. Text: print.

Scientific papers of honored scientists and young researchers in the field of pedagogical, vocational and pedagogical education and psychology have been published. The publications are devoted to the problems and the development trends of the supplementary education system, the competence model and the role of a mentor in supporting young teachers, as well as aspects of industrial additional education in Russia and abroad. The journal presents digital solutions in the system of music and vocational education, including the direction of film tourism.

All the papers were reviewed. The reviewers are the leading experts in the same scientific field which the subject of the publication belongs to.

Authors are responsible for the accuracy of information in their publications.

The journal is published with the support of the Council of Young Scientists of RSVPU.

© Federal State Autonomous Educational
Institution of Higher Education
“Russian State Vocational Pedagogical
University”, 2023

СОДЕРЖАНИЕ

Вступительная статья	7
О научном воркшопе РГППУ на страницах журнала «ИНСАЙТ»	11
РАЗДЕЛ 1. СИСТЕМА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ.....	13
Бякова Р. Р. Модель психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения одаренных детей в дополнительном образовании	13
Зенкин М. А. Отраслевое дополнительное образование детей в России и за рубежом: основные тренды, модели, эффекты	28
Иванова И. В. Педагогическое сопровождение саморазвития подростков в дополнительном образовании	40
Щипанова Д. Е., Шевченко В. Я., Самсонова О. Н. Разработка компетентностной модели наставника в контексте активизации профессионального самоопределения обучающихся системы дополнительного образования	56
РАЗДЕЛ 2. ЦИФРОВИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	73
Черкасская Л. О., Буторина Н. И. Электронные ресурсы в развитии метроритмических способностей обучающихся детской музыкальной школы.....	73
Хорошун А. В. Обучение студентов педагогического колледжа музыкальной литературе с использованием мультимедийных лекций.....	88
РАЗДЕЛ 3. СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	103
Полухина А. В., Пермякова Т. В. Кинотуризм: по следам любимых фильмов.....	103
СЛОВО ЧЛЕНУ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ: ИНТЕРВЬЮ С А. И. ЛЫЖИНЫМ.....	114

CONTENTS

Introduction to This Issue	7
About Scientific workshop of the RSVPU on the pages of the journal "INSIGHT"	11
SECTION 1. SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION: MODERN DEVELOPMENT TRENDS	13
Byakova R. R. Model of psychological and pedagogical support of professional self-determination of gifted children in additional education	13
Zenkin M. A. Industrial supplementary education for children in Russia and other countries: main trends, models and effects	28
Ivanova I. V. Pedagogical support of adolescents' self-development in additional education	40
Shchipanova D. Ye., Shevchenko V. Y., Samsonova O. N. Developing a mentor's competence model in the context of the activation of learners' professional self-determination in the system of additional education	56
SECTION 2. DIGITALIZATION OF EDUCATION	73
Cherkasskaya L. O., Butorina N. I. Electronic resources in the development of students' metro-rhythmic abilities in children's music school	73
Khoroshun A. V. Teaching musical literature to pedagogical college students using multimedia lectures	88
SECTION 3. SOCIOLOGICAL RESEARCH	103
Polukhina A. V., Permyakova T. V. Film tourism: following in the footsteps of your favorite movies	103
THE EDITORIAL BOARD MEMBER SPEAKS: INTERVIEW WITH A. I. LYZHIN	114

Уважаемые коллеги и читатели!

В первом номере научного журнала молодых ученых «ИНСАЙТ» в 2023 г. хочется отметить символичность и особую значимость профессиональных устремлений научно-педагогического сообщества, поскольку этот год объявлен Указом Президента Российской Федерации Годом педагога и наставника.



Наряду с этим 2023 г. отмечен 200-летним юбилеем Константина Дмитриевича Ушинского – родоначальника российской научной педагогики. Это дает всему научному сообществу новый импульс к осознанию педагогического наследия К. Д. Ушинского и поиску инновационных моделей образования, преемственности профессионального развития в условиях глобальных вызовов и новых возможностей.

В настоящее время содержание педагогики развития и воспитания личности ребенка, а также формирования индивидуальных образовательных траекторий связано с дополнительным образованием детей. При этом развитие дополнительного образования в Российской Федерации является приоритетом государственной образовательной политики. И совершенно закономерно, что в замысле и актуализации выпуска очередного номера научного журнала «ИНСАЙТ» заложен специализированный тематический подход, посвященный научно-педагогическим исследованиям сферы дополнительного образования и воспитания детей.

Отрадно, что инициатором создания тематического выпуска научно-педагогических исследований по приоритетным направлениям развития дополнительного образования детей стал ФГБУК «Всероссийский центр развития художественного творчества и гуманитарных технологий» – единственное в России федеральное учреждение культуры, подведомственное Министерству просвещения Российской Федерации, осуществляющее трансляцию государственной образовательной политики в сфере развития дополнительного образования художественной и социально-гуманитарной направленностей; комплекс процессных мероприятий культуры и искусства в системе образования; методическое и организационно-техническое сопровождение социально значимых мероприятий, в том числе по реализации культурных

прав детей; организационное и экспертно-аналитическое сопровождение реализации приоритетных задач сферы дополнительного образования; интеграцию дополнительного образования детей в цифровую образовательную среду. Для педагогов дополнительного образования в стране ФГБУК «Всероссийский центр развития художественного творчества и гуманитарных технологий» стал в полной мере навигатором и тьютором научно-методической поддержки.

По сути, 2023 г. выступает стартовым годом реализации возложенных на дополнительное образование задач, вытекающих из новых документов государственного стратегического планирования, коими являются Указ Президента Российской Федерации «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» и «Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 года».

В настоящее время система дополнительного образования в стране благодаря усилиям Министерства просвещения Российской Федерации и мероприятиям Национального проекта «Образование» получила значительное обновление материально-технической базы и приращение высокотехнологичной инфраструктуры. По официальным данным, в рамках Национального проекта «Образование» в системе дополнительного образования создано 902 000 новых мест для обучения детей, открыто 286 технопарков «Кванториум», а также 126 центров цифрового образования «IT-куб» и 9 500 центров «Точка роста». Только за последний год в школах создано 28 152 театра, 11 149 хоров, 18 800 музеев, 30 000 спортивных клубов.

Все вышеизложенные действия обеспечили устойчивую динамику роста дополнительного образования. В настоящее время, по данным единой автоматизированной информационной системы дополнительного образования, на начало 2023 г. 18 956 780 детей охвачены дополнительным образованием. В целом по стране 86 032 образовательных организаций разных типов, включая индивидуальных предпринимателей, реализуют 2 823 475 различных дополнительных общеобразовательных программ. При этом лидируют на сегодняшний день следующие программы: 37,6 % – социально-гуманитарной направленности;

34 % – физкультурно-спортивной направленности; 31,7 % – художественной направленности. Оставшиеся дополнительные общеразвивающие программы ранжируются следующим образом: 17,8 % – технической направленности; 16,9 % – естественнонаучной направленности; 6,3 % – туристско-краеведческой направленности. Это отражает приоритеты выбора детей и семей, а также новых профориентационных маршрутов, которые предлагает дополнительное образование детям.

По итогам 2022 г. в краткосрочных профориентационных программах приняли участие более 42 000 детей. Планируется, что к 2024 г. данными программами будет охвачено 75 000 обучающихся. Для поддержания такой конструктивной положительной динамики развития программ и повышения активности детей, конечно же, необходимы научные исследования в сфере дополнительного образования и научно-методическая поддержка развития и обновления содержания и технологий дополнительного образования.

Именно поэтому тематический выпуск журнала «ИНСАЙТ», представляющий подборку исследовательских статей актуальной проблематики дополнительного образования, имеет научно-практическую ценность как для образовательной практики, так и для научного сообщества.

Статьи исследователей, представленные в этом номере, отражают несколько ключевых трендов развития современного дополнительного образования. Главный из них – совершенствование воспитательной функции данного вида образования. Психолого-педагогическая проблематика сопровождения профессионального самоопределения представлена статьями И. И. Ивановой и Р. Р. Бяковой в разных фокусах отражения, с позиций ученого и управленца. В статье М. А. Зенкина показан совершенно новый подход к анализу отраслевого дополнительного образования в России и за рубежом. А богатому потенциалу дополнительного образования, направленного на развитие и воспитание детей, посвящены другие статьи журнала.

Любое глубокое научное исследование мотивирует потребность задавать проблемные вопросы и формирует устойчивую пытливость. При этом сфера дополнительного образования сегодня как раз и явля-

ется одним из источников научно-исследовательского творчества, а также выявления новых данных, на основе которых должны приниматься управленческие и педагогические решения по новым приоритетам развития направленностей, новых моделей, методик и технологий обучения и воспитания детей.

В заключение отметим, что единство науки и практики в педагогике всегда были и остаются основой развития образования, а обновленные ресурсы дополнительного образования открывают для исследователей новые горизонты!

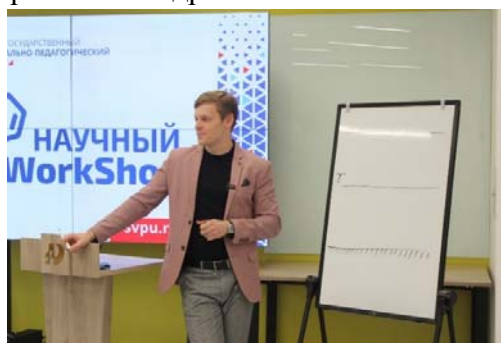
Кандидат педагогических наук,
директор ФГБУК «Всероссийский центр
развития художественного творчества
и гуманитарных технологий»
О. В. Гончарова

О НАУЧНОМ ВОРКШОПЕ РГППУ НА СТРАНИЦАХ ЖУРНАЛА «ИНСАЙТ»

Ежегодно 8 февраля российское научное сообщество отмечает свой профессиональный праздник – День российской науки. Праздник стал отличным поводом для проведения мероприятия «Научный воркшоп» для студентов, которое проходит на базе технопарка Российского государственного профессионально-педагогического университета (РГППУ) второй год подряд, и, судя по увеличившемуся количеству гостей, актуально и востребовано не только среди обучающихся РГППУ, но и других университетов.

Инициатором и организатором встреч выступает Научно-образовательный центр исследования перспектив кадрового обеспечения системы профессионального обра-

зования. *«Мы создали воркшоп для популяризации науки. Хочется, чтобы студенты загорелись идеей заниматься научно-исследовательской деятельностью. Университет – кузница кадров, и основная задача нашей встречи – не только вы-*



явить талантливых и активных ребят, которым мы можем помочь развиваться, но и выстроить с ними долгосрочное сотрудничество», – делится своими мыслями директор центра Антон Коновалов.

Мероприятие традиционно открывается пленарной сессией, как на настоящей конференции. В качестве спикеров на пленарной сессии за все время проведения научного воркшопа выступило немало публичных лиц. Так, Валерий Дубицкий, и. о. ректора РГППУ, поведал о поиске научных открытий и самого себя, Дамир Юсупов, Герой России, спасший 233 жизни при аварийной посадке аэробуса, рассказал студентам о своем опыте и научном пути. Андрей Ефанов, доцент РГППУ, выступил с докладом о становлении ремесленной деятельности и напомнил о важности сохранения и приумножения научных изысканий в этой сфере. Сергей Арбузов, доцент Уральского государственного педагогического университета, рассказал студентам, как возникает идея исследования и как воплотить ее в жизнь.

Преподаватели и научные сотрудники РГППУ на воркшопах делятся с молодежью полезными советами о том, как освоить методы анализа и интерпретировать результаты, как работать со статистическими данными и как определить актуальность и новизну информации. Для студентов организуются мастер-классы и мозговые штурмы, в которых они с удовольствием принимают участие, а также пробуют самостоятельно проводить мини-исследования.

Обратная связь от студентов показала весьма положительные результаты данного мероприятия, прошедшего 8 февраля 2023 г. В на-



учном воркшопе приняли участие 40 студентов педагогических вузов. И все они согласились с тем, что проведение подобных мероприятий полезно, а 30 % из них приняли бы повторное участие не только в качестве слушателей, но и в качестве до-

кладчиков. При этом 75 % студентов подтвердили свою готовность к проведению собственного научного исследования.

«Благодаря встречам научного сообщества со студентами мы можем актуализировать повестку дня, обсуждать общие проблемы и помогать ребятам делать первые шаги в их исследовательской деятельности», – отмечает Антон Шаров, заведующий лабораторией нейрообразования и когнитивистики профессионального обучения РГППУ.

В заключение нельзя не отметить, что мероприятия такого формата имеют большую ценность как для студентов, так и для преподавателей и научных сотрудников вузов, что подтверждается обозначенными выше результатами.

Инженер-исследователь
Научно-образовательного центра
исследования перспектив кадрового обеспечения
системы профессионального образования РГППУ
Дарья Ожиганова

Раздел 1. СИСТЕМА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ

Научная статья

УДК 371.398.048-056.45

DOI: 10.17853/2686-8970-2023-1-13-27

МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Римма Римовна Бякова

*кандидат экономических наук,
доцент, директор*

*Региональный образовательный центр
одаренных детей,
Ижевск, Россия*

*Byakova1972@mail.ru,
<https://orcid.org/0000-0002-3365-4487>*



Аннотация. Освещены проблемы психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения одаренных детей в рамках дополнительного образования. Создание эффективной государственной системы выявления, сопровождения и поддержки талантливой молодежи требует внедрения комплексных подходов к решению поставленных задач. Представлена разработанная и апробированная на базе автономного образовательного учреждения Удмуртской Республики «Региональный образовательный центр одаренных детей» модель психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения детей с выдающимися способностями, определены условия ее эффективной реализации и обоснована необходимость тиражирования в региональных центрах одаренных детей, а также в учреждениях дополнительного образования.

Ключевые слова: одаренные дети, психолого-педагогическое сопровождение, профессиональное самоопределение, региональные центры одаренных детей

Для цитирования: Бякова Р. Р. Модель психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения одаренных детей в дополнительном образовании // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2023. № 1 (13). С. 13–27. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2023-1-13-27>.

Section 1. SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION: MODERN DEVELOPMENT TRENDS

Original article

MODEL OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF GIFTED CHILDREN IN ADDITIONAL EDUCATION

Rimma R. Byakova

Candidate of Sciences in Economics, Associate Professor, Director

*Regional Educational Center for Gifted Children,
Izhevsk, Russia*

Byakova1972@mail.ru,

<https://orcid.org/0000-0002-3365-4487>

Abstract. The article highlights issues of psychological and pedagogical support of professional self-determination of gifted children in supplementary education. Developing an effective state system for identifying, accompanying and supporting gifted children and youth requires implementation of integrated approaches to solving the task. The article presents a model of psychological and pedagogical support of professional self-determination of gifted children that is developed and tested on the basis of the Autonomous Educational Institution of the Udmurt Republic "Regional Educational Center for Gifted Children". The article determines the conditions for effective implementation and substantiates the need for replication of the model in regional centers for gifted children and in supplementary education institutions.

Keywords: gifted children, psychological and pedagogical support, professional self-determination, regional centers for gifted children

For citation: Byakova R. R. Model of psychological and pedagogical support of professional self-determination of gifted children in additional education // INSIGHT. 2023. № 1 (13). P. 13–27. (In Russ.). <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2023-1-13-27>.

Введение и постановка проблемы. Современные общемировые процессы модернизации и трансформации социально-экономических систем обуславливают увеличение потребности общества в одаренных, творческих людях, способных адекватно отвечать на вызовы нового времени. В настоящее время экономика нуждается в специалистах, обладающих глубокими знаниями, нестандартным мышлением, творческой активностью и высокой социальной ответственностью.

Изучение одаренности сегодня – задача национального масштаба. Государственная политика в сфере работы с одаренными детьми ориентирована на создание эффективной системы выявления, поддержки и сопровождения талантливой молодежи. Функционирование такой системы является одной из основных национальных целей развития Российской Федерации на период до 2030 г. [1].

Региональные центры выявления и поддержки одаренных детей создаются в соответствии с поручением Президента РФ Федеральному Собранию РФ от 1 декабря 2016 г. № Пр-2346 (п. 4б) с целью обеспечения необходимых условий для реализации Стратегии научно-технического развития Российской Федерации в рамках федерального проекта «Успех каждого ребенка» национального проекта «Образование» [2].

Высокий уровень конкурентоспособности специалистов, характерный для всех сфер деятельности современного рынка труда, актуализирует проблему профессионального самоопределения обучающихся, в том числе и одаренных детей. Общеизвестно, что половина выпускников общеобразовательных школ России не связывают собственный профессиональный выбор с реальными возможностями, своим будущим и потребностями работодателей, четверть студентов прерывают обучение. В этом контексте правильный выбор профессии важен не только с позиции определения жизненных планов человека, но и с точки зрения развития государства и общества в целом.

Вместе с тем у одаренных детей процесс профессионального определения отличается сложностями, что обусловлено их психолого-педагогическими особенностями: высоким уровнем развития способностей разных типов, мотивации к той или иной деятельности, сформированностью эффективных способов ее выполнения, характеристиками психического развития. Стоит также отметить, что сопровождение и помощь в процессе профессионального самоопределения талантливой молодежи со стороны государства не носят системного характера.

Таким образом, для целостного развития личности одаренного ребенка, раскрытия его потенциала, полноценного «встраивания» в социальную и экономическую жизнь общества необходимы понимание специфики профессионального выбора талантливого подростка

и системное психолого-педагогическое сопровождение определения его жизненного пути в рамках создания соответствующей образовательной инфраструктуры.

Обзор литературы. Тема одаренности в настоящее время является одной из актуальных научных проблем. Прежде всего она связана с развитием способностей. Б. М. Теплов предлагает в качестве рабочего использовать понятие способностей как индивидуальных свойств личности, являющихся субъективными условиями успешного осуществления определенного рода деятельности. Одаренность, по мнению исследователя, это качественно своеобразное сочетание способностей, от которого зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении той или иной деятельности [3]. Поясним данную мысль. Одаренность не может обеспечить полный успех в какой-либо деятельности, она лишь дает возможность для его достижения.

Немецкий психолог L. W. Stern определил одаренность как общую способность индивида сознательно ориентировать свое мышление на новые требования, способность психики приспосабливаться к новым задачам и условиям жизни [4].

Н. С. Лейтес понимал под одаренностью ребенка более высокую, чем у его сверстников при прочих равных условиях, восприимчивость к учению и более выраженные творческие проявления [5].

В научной литературе много внимания уделяется проблеме структуры одаренности. Так, американский психолог J. P. Guilford считает, что интеллект может быть представлен тремя сторонами. Первая сторона – это операции. Она позволяет объединить пять групп интеллектуальных способностей: познание, память, конвергентное мышление, дивергентное мышление и оценку. Содержание является второй стороной интеллекта. Оно может быть образным, символическим, семантическим и поведенческим. Третья сторона интеллекта – это обработанная информация, представленная в виде одного из конечных продуктов: единицы, классы, системы, отношения, трансформации или импликации [6].

Самой известной считается концепция одаренности, разработанная J. S. Renzulli. Он определил, что поведение одаренного человека есть взаимодействие трех главных качеств: общие или специаль-

ные способности выше среднего, высокий уровень включенности в задачу и высокий уровень креативности [7]. Триада J. S. Renzulli – это три взаимно пересекающиеся окружности, каждая из которых символизирует один из выделенных факторов. Одаренность – сложный итог наложения друг на друга качеств (рис. 1). По мнению J. S. Renzulli, к одаренным детям относятся все, кто показывает высокий уровень хотя бы по одному показателю. Следовательно, число талантливых людей сильно увеличивается по сравнению с процентом одаренных детей, выявленных тестом интеллекта и креативности (тестом достижений по Т. О. Гордеевой) [8].



Рис. 1. Триада качеств J. S. Renzulli

Отечественными исследователями в рамках президентской программы «Одаренные дети» был разработан проект государственной концепции одаренности. Над ее созданием работали многие авторитетные ученые нашей страны (Д. Б. Богоявленская, В. Д. Шадриков, Ю. Д. Бабаева и др.) [9]. В концепции одаренность определяется как системно развивающееся в течение жизни качество психики, которое задает возможность достижения человеком более высоких результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми.

С учетом психолого-педагогических особенностей одаренных детей, а также возникающих в процессе их развития трудностей и проблем (неравномерность разных этапов становления, повышенная ранимость и чувствительность, низкая социальная адаптация, склонность к сверхвозбуждению, тревожности, страхи [10, 11]) становится очевидным необходимость комплексного психолого-педагогического сопровождения талантливого ребенка как необходимого условия раскрытия его потенциальных способностей.

Ключевой проблемой психологии профессионального развития личности является проблема профессионального самоопределения, которое рассматривается, с одной стороны, как «ядро», наиболее значимый компонент становления человека в профессиональном плане, с другой – как критерий одного из этапов этого процесса [12].

Выбор профессии – это сочетание параметров «хочу», «могу» и «надо», возникающее как психологическое новообразование в возрасте от 14 до 25 лет. Если это сочетание гармонично, то оно удовлетворяет потребности государства, ребенка и его родителя.

К основным проблемам профессионального самоопределения одаренных детей относятся следующие: широта проявления таланта, раннее развитие, несформированность процессов планирования и низкий уровень самоконтроля, конформность [13, 14]. Следовательно, нужно не только принимать во внимание специфику профессионального выбора одаренного подростка, но и учитывать при определении стратегий деятельности основных участников процесса психолого-педагогического сопровождения: педагогов, психологов, самого субъекта, его родителей.

В последнее время значительная роль в профессиональном самоопределении обучающихся принадлежит системе дополнительного образования, которая может обеспечить «бесшовную» реализацию индивидуальной образовательной траектории в рамках осознанного профессионального выбора одаренного ребенка.

Методы и подход к исследованию. При разработке и внедрении структурно-функциональной модели психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения одаренных детей на базе АОУ УР «Региональный образовательный центр одаренных детей» (далее – Центр) был применен комплексный подход (рис. 2).

Целевой блок	Потребности субъектов модели		
	Государство: потребность в одаренных гражданах, реализующих свой потенциал во благо развития общества	Одаренные дети: потребность в реализации потенциала одаренности, самореализации и профессиональном самоопределении	Родители: потребность в гармоничном развитии личности ребенка, его социализации, профессиональном самоопределении и сохранении здоровья
	Цель: содействие в выявлении, поддержке и развитии одаренных детей, их само-реализации, профессиональном самоопределении, сохранении психологического и физического здоровья		
	Задачи: - разработка системы диагностики одаренных детей, выявление одаренности, формирование индивидуальных маршрутов сопровождения; - содействие социализации, профессиональному самоопределению, развитию коммуникативных навыков талантливой молодежи; - обеспечение психолого-педагогической поддержки одаренных детей в процессе выбора будущей профессиональной деятельности; - развитие эмоциональной устойчивости и эмоционального интеллекта, формирование навыков саморегуляции, преодоления стресса, нормализации поведения в экстремальных ситуациях		
	Принципы		
Операционно-деятельностный блок	Субъектность одаренного ребенка, признание его ценности	Свобода выбора, демократичный стиль взаимодействия с одаренными детьми	Согласованность участников сопровождения одаренных детей
	Диагностика одаренности		
	Сопровождение и поддержка одаренных детей		
	Разработка индивидуальной образовательной траектории	Непрерывное психолого-педагогическое сопровождение, консультирование, коррекционно-развивающая работа, организация работы с родителями	Сетевое взаимодействие, интеграция с субъектами образовательной деятельности, индустриальными и научными партнерами
	Создание системы мотивационной поддержки одаренных детей		
	Зачисление в Государственный информационный ресурс об одаренных детях, в реестр одаренных детей	Стимулирование одаренных детей через стипендии, премии и другие виды материального поощрения	Обеспечение общественного признания одаренных детей
	Технологический компонент		
	Направления: диагностическое, просветительское, тренинговое, консультативное, профилактическое, коррекционно-развивающее	Методы: активное и интерактивное обучение, рефлексивные и диагностические методики, включение в социокультурную деятельность	Формы: индивидуальные (беседа, консультация, анкетирование, индивидуальная диагностика); групповые (занятие, групповая консультация, диагностика, тренинг, деловые игры); массовые (экскурсии, массовые мероприятия)
	Мониторинг развития одаренности		
	Оценка успехов обучающихся на всех этапах обучения	Реализация программ постсопровождения	Формирование и ведение реестра мероприятий, способствующих выявлению одаренных детей
Оценочно-результативный блок	Критерии (показатели) профессионального самоопределения одаренного ребенка		
	Когнитивный: - развитый эмоциональный интеллект (как элемент самопознания); - знание индивидуальных склонностей и способностей; - способность к самооценке	Мотивационный: - понимание значения выбора профессии в жизни человека; - знание содержания труда по избранной профессии; - отношение родителей, друзей к профессиональному выбору	Деятельностный: - способность делать выбор, намечать траекторию профессионального самоопределения; - взаимодействие с образовательными организациями, готовность к выполнению намеченного плана профессионального становления
	Результат: обучающийся Центра, реализующий потенциал своей одаренности в полной мере, психологически и физически здоровый, осознающий значимость правильного профессионального выбора в личной жизнедеятельности, способный самостоятельно наметить траектории своего профессионального самоопределения		

Рис. 2. Структурно-функциональная модель психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения одаренных детей в Региональном образовательном центре одаренных детей

В структуре разработанной модели выделено 3 блока: целевой, операционно-деятельностный и оценочно-результативный; первый определяет взаимосвязь всех структурных элементов, их функции (содержание), а также конечный результат.

На основе изучения субъектов модели были определены следующие потребности:

- у государства – в одаренных гражданах, реализующих свой потенциал во благо развития общества;
- у ребенка – в реализации потенциала одаренности, самореализации и профессиональном самоопределении;
- у родителя – в гармоничном развитии личности ребенка, его социализации, профессиональном самоопределении и сохранении здоровья.

Таким образом, цель реализации модели можно сформулировать следующим образом: содействие в выявлении, поддержке и развитии одаренных детей, их самореализации, профессиональном самоопределении, сохранении психологического и физического здоровья.

В рамках реализации поставленной цели предполагается решение следующих задач:

- 1) разработка системы диагностики одаренных детей, выявление одаренности, формирование индивидуальных маршрутов сопровождения;
- 2) содействие социализации, профессиональному самоопределению, развитию коммуникативных навыков талантливой молодежи;
- 3) обеспечение психолого-педагогической поддержки одаренных детей в процессе выбора будущей профессиональной деятельности;
- 4) развитие эмоциональной устойчивости, эмоционального интеллекта, формирование навыков саморегуляции, преодоления стресса, нормализации поведения в экстремальных ситуациях.

Эффективность модели психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения талантливой молодежи может быть достигнута при условии реализации ряда основополагающих принципов:

- признание субъектности и ценности каждого одаренного ребенка;
- свобода выбора, демократичный стиль взаимодействия с талантливыми детьми;
- согласованность значительного числа участников сопровождения одаренного ребенка.

В состав операционно-деятельностного блока модели входят два основных структурных элемента:

- 1) содержательный, определяющий основные этапы реализации психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения одаренных детей;
- 2) технологический, включающий направления, методы и формы выявления, поддержки и развития талантливой молодежи.

В рамках модели функционируют следующие направления психолого-педагогического сопровождения: диагностическое, просветительское, тренинговое, консультативное, профилактическое, а также коррекционно-развивающее; важная роль отводится методам активного и интерактивного обучения, поскольку они способствуют развитию коммуникативных навыков, формированию эмоционального интеллекта и самостоятельного критического мышления у одаренных детей. Использование диагностических методов нацелено на выявление ребенка с выдающимися способностями, а также оценку результативности психолого-педагогического сопровождения. Применение рефлексивных методик будет способствовать постоянному осмыслению, анализу и перестройке полученного опыта, обеспечивать саморазвитие и рост самосознания детей в рамках их профессионального самоопределения.

Формы организации обучения и профессионального становления талантливой молодежи классифицированы следующим образом:

- индивидуальные занятия с конкретным обучающимся (беседа, индивидуальная диагностика/консультация, тьюториал);
- групповые формы работы (игра, беседа, семинар, тренинг в группе, занятие, групповая диагностика/консультация, групповой тьюториал);
- работа с большим числом обучающихся (наблюдение, массовые мероприятия, экскурсии).

Основные этапы реализации модели: диагностика одаренности, мониторинг ее развития, сопровождение талантливых детей, создание системы мотивационной поддержки.

С целью проверки эффективности каждого инструмента модели была проведена опытно-экспериментальная работа по определению уровня развития эмоционального интеллекта у обучающихся в рамках дополнительной общеобразовательной программы (ДООП) «Развитие эмоционального интеллекта» и профильной смены «Развитие эмоционального интеллекта: когнитивные исследования».

В рамках формирующего этапа эксперимента подростки проходили обучение по программе развития эмоционального интеллекта. Работа проводилась 1 раз в неделю по 2 ч в течение четырех месяцев: с 4 февраля по 20 мая 2021 г. (всего 16 занятий).

Результаты исследования. Рассмотрим эффективность и результативность разработанной модели в разрезе ее основных показателей. Когнитивный критерий предполагает развитый эмоциональный интеллект как одно из условий самопознания ребенка, знание индивидуальных склонностей и способностей, способность к самооценке и самоопределению.

В рамках модели большое внимание уделяется формированию эмоционального интеллекта у обучающихся Центра, что может быть реализовано через дополнительные общеразвивающие программы и профильные смены.

На рис. 3 представлены сравнительные результаты определения уровня эмоционального интеллекта у подростков по дополнительной общеразвивающей программе «Развитие эмоционального интеллекта» (методика ЭМИН Д. В. Люсина [14]) в период с февраля по май 2021 г. (выборка исследования: 34 человека (26 девочек и 8 мальчиков) в возрасте 15–17 лет). $H1$ и $H2$, $C1$ и $C2$, $B1$ и $B2$ – число респондентов (%), показавших соответственно низкий, средний или высокий уровень развития навыков понимания и управления эмоциями по итогам констатирующего и контрольного этапов эксперимента.

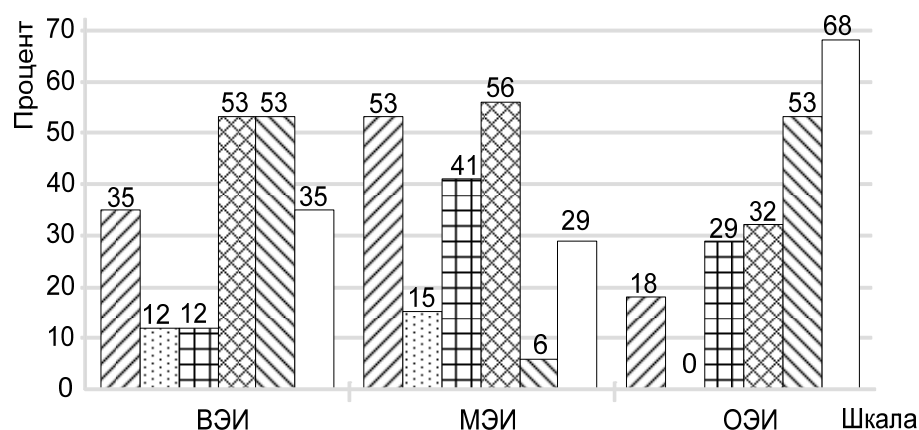


Рис. 3. Уровни развития эмоционального интеллекта у обучающихся по ДООП на констатирующем и контрольном этапах эксперимента:

▨ – $H1$; ▤ – $H2$; ▩ – $C1$; ▨ – $C2$; ▧ – $B1$; □ – $B2$

У большинства респондентов отмечается повышение уровня внутриличностного эмоционального интеллекта (ВЭИ), отражающего степень развития способности к пониманию и управлению собственными эмоциями. Вместе с тем снижение высоких показателей по данной шкале связано с осознанием этих навыков на контрольном этапе эксперимента по сравнению с констатирующим: обучающиеся начали более критично оценивать свое эмоциональное состояние.

Итоги исследования показали повышение уровня межличностного эмоционального интеллекта (МЭИ): подростки стали больше внимания уделять внешнему проявлению эмоций, умению распознавать эмоциональное состояние других людей. Общий уровень эмоционального интеллекта (ОЭИ), определяемый как сумма показателей по шкалам МЭИ и ВЭИ, подтверждает, что у большинства респондентов коммуникативно-эмпатические способности развиты достаточно высоко.

На рис. 4 представлены сравнительные результаты определения уровня эмоционального интеллекта у обучающихся по программе профильной смены «Развитие эмоционального интеллекта: когнитивные исследования» (методика Н. Холла [14]) в период с 21 по 30 марта 2022 г. в Кампусе «Тау» (выборка исследования: 42 человека (35 девочек и 7 мальчиков) в возрасте 15–17 лет).

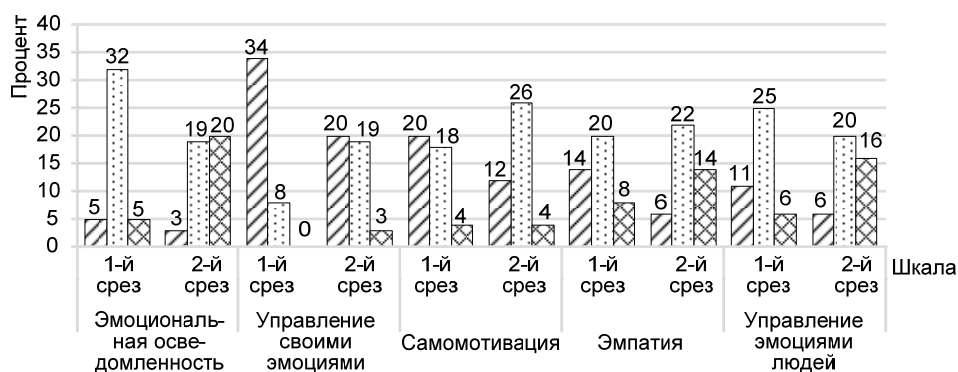


Рис. 4. Уровни развития эмоционального интеллекта у обучающихся по программе профильной смены на констатирующем и контрольном этапах эксперимента:
 □ – низкий; ▨ – средний; ▩ – высокий

В результате эксперимента наблюдается положительная динамика высокого и снижение низкого уровней практически по всем критериям методики, за исключением самомотивации, в рамках которого произошло перераспределение: с низкого уровня в средний.

Повышение уровня эмоционального интеллекта является одним из факторов самопознания, эмоциональной зрелости и, как следствие, взвешенной самооценки и профессионального самоопределения одаренного ребенка.

Мотивационный критерий модели психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения подростка с выдающимися способностями включает понимание значения выбора профессии в жизни человека; знание содержания трудовой деятельности; отношение родителей, друзей к профессиональному выбору.

Значительный вклад в формирование мотивационного критерия вносят тьюторы Центра, основные результаты их работы: ресурсное расширение организации, профессиональное самоопределение, повышение учебной мотивации одаренных детей. Педагогами-психологами и тьюторами Центра ежегодно около 1000 детей и родителей вовлекаются в мотивационные мероприятия в рамках диагностических процедур, развивающих тренингов и метапредметных профильных смен.

Деятельностный критерий модели предполагает способность одаренного ребенка делать выбор, намечать траекторию профессионального самоопределения; умение взаимодействовать с образовательными организациями в рамках личных профессиональных интересов, а также готовность к выполнению намеченного плана профессионального становления.

В результате реализации представленной модели в Центре все одиннадцатиклассники 2022 г. успешно прошли обучение по дополнительным общеобразовательным программам, стали активными участниками профориентационных мероприятий. Каждый выпускник выбрал свой дальнейший образовательный путь в высшей школе. 43 % детей продолжили обучение в таких высших учебных заведениях, как Удмуртский государственный университет, Ижевский государственный технический университет, Удмуртский государственный аграрный университет. На выбор выпускниками вузов Удмуртской Республики повлияла и реализация совместных профориентационных мероприя-

тий Центра с научными партнерами (всего в 2021/22 уч. г. в них приняли участие около 1000 обучающихся).

5 % школьников выбрали вузы соседних регионов (Казанский федеральный университет, Нижегородский государственный университет), 52 % выпускников Центра продолжают свое обучение в Москве и Санкт-Петербурге.

Определение специальности для каждого обучающегося стало осознанным шагом на пути к изучению и освоению выбранной профессии (рис. 5).

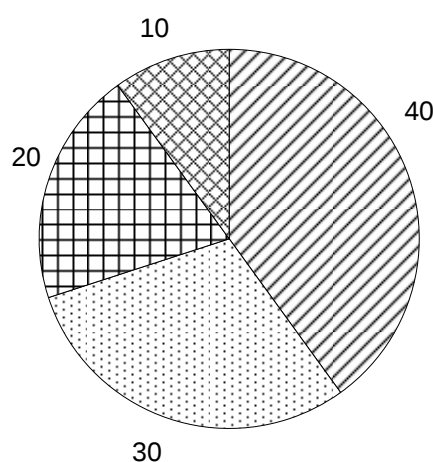


Рис. 5. Выбор специальности выпускниками Центра в 2022 г., %:

▨ – инженерная, ИТ; ▤ – экономическая, юридическая; ▧ – естественнонаучная (экология, химия, биология, генетика, медицина); ▩ – прочие

Заключение. Следует отметить, что разработанная модель психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения одаренных детей позволяет выявить и устранить проблемы, обусловленные особенностями их развития. В ходе формирующего эксперимента были установлены условия, необходимые для ее эффективной реализации:

- учет потребностей всех субъектов модели (государство (общество), родители, одаренные дети);
- системный характер выполнения комплекса мероприятий по профессиональному самоопределению талантливой молодежи, вовлеченность и координация всех участников модели;

- сетевое взаимодействие, интеграция с субъектами образовательной деятельности региона и России в целом (организации среднего профессионального и высшего образования, индустриальные и социальные партнеры);

- обеспечение сотрудничества с родителями в процессе сопровождения профессионального самоопределения одаренных детей.

Модель может быть использована в региональных центрах одаренных детей, а также в учреждениях дополнительного образования. Ее основные положения нашли отражение в проекте закона «О выявлении, развитии, поддержке и реализации талантов у детей и молодежи в Удмуртской Республике», утвержденном распоряжением Правительства Удмуртской Республики от 26 сентября 2022 г. № 1040-р.

Список источников

1. О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года: Указ Президента РФ от 21.07.2020 г. № 474. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/63728>.

2. Перечень поручений по реализации Послания Президента Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации от 1.12.2016 г. URL: kremlin.ru/acts/assignments/orders/53425.

3. Теплов Б. М. Способности и одаренность // Психология индивидуальных различий: хрестоматия по психологии / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтера, В. Я. Романова. 2-е изд. М.: ЧеРо, 2002. С. 262–272.

4. Stern L. W. Die intelligenz der Kinderund Jugendlichen und die Methoden ihrer Untersuchung an Stelle einer dritten Auflage des Buches: Die intelligenzprüfung an kindern und jugendlichen. Leipzig: J. A. Barth, 1920. 357 s.

5. Психология одаренности детей и подростков / Ю. Д. Бабаева [и др.]; под ред. Н. С. Лейтеса. М.: Академия, 1996. 408 с.

6. Guilford J. P. Creativity // American Psychologist. 1950. Vol. 5, iss. 9. P. 444–454.

7. Renzulli J. S. The Enrichment Triad Model: a Guide for Developing Defensible Programs for the Gifted and Talented // Gifted Child Quarterly. 1976. Vol. 20, iss. 3. P. 303–326.

8. Гордеева Т. О. Мотивационные предпосылки одаренности: от модели Дж. Рензулли к интегративной модели мотивации // Психологические исследования. 2011. № 1 (15). URL: <http://www.psystudy.ru/index.php/num/2011n1-15/435-gordeeva15.html?tmpl>.

9. Рабочая концепция одаренности / Д. Б. Богоявленская [и др.]. 2-е изд., расш. и перераб. М., 2003. 95 с. URL: <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=56064>.

10. Богоявленская Д. Б., Артеменков С. Л., Жукова Е. С. Лонгитюдное исследование становления одаренности // Экспериментальная психология. 2021. Т. 14, № 3. С. 122–137. <https://doi.org/10.17759/exppsy.2021140309>.

11. Богоявленская Д. Б. Философские основы теории одаренности // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15, № 2. С. 14–21. <https://doi.org/10.17759/chp.2019150202>.

12. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение. М.: Изд-во Ин-та практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996. 256 с.

13. Пряжников Н. С., Карловская Н. Н. Образ счастья в профессиональном и личностном самоопределении // Вестник Омского университета. Сер.: Психология. 2022. № 1. С. 72–85. <https://doi.org/10.24147/2410-6364.2022.1.72-85>.

14. Ценностно-моральные и когнитивные факторы становления субъекта профессионального самоопределения в подростковом и юношеском возрасте / Н. С. Пряжников [и др.]; под ред. С. В. Молчанова. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2022. 271 с.

15. Энциклопедия психодиагностики. URL: psylab.info.

Статья поступила в редакцию 02.02.2023; одобрена после рецензирования 22.02.2023; принята к публикации 27.02.2023.

The article was submitted 02.02.2023; approved after reviewing 22.02.2023; accepted for publication 27.02.2023.

Научная статья

УДК 376.62.047

DOI: 10.17853/2686-8970-2023-1-28-39

ОТРАСЛЕВОЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ: ОСНОВНЫЕ ТРЕНДЫ, МОДЕЛИ, ЭФФЕКТЫ



Михаил Александрович Зенкин

*кандидат филологических наук,
заместитель директора
Морского федерального ресурсного центра
дополнительного образования детей*

*Государственный университет морского
и речного флота им. адмирала С.О. Макарова,
Санкт-Петербург, Россия*

*ZenkinMA@gumrf.ru,
<https://orcid.org/0000-0002-3740-9200>*

Аннотация. Рассматриваются вопросы реализации общемирового тренда на вовлечение реального сектора экономики в управление содержанием образования в интересах развития человеческого капитала. Анализируется феномен отраслевого дополнительного образования детей, предлагаются подходы к его критериальному описанию. На основе изучения российских и зарубежных практик описаны модели и профориентационные эффекты отраслевых образовательных программ (на примере инженерного образования). Предложено рабочее определение для формирующегося нового сегмента отраслевого дополнительного образования в России.

Ключевые слова: отраслевое дополнительное образование детей, профориентация, карьерное обучение, человеческий капитал

Для цитирования: Зенкин М. А. Отраслевое дополнительное образование детей в России и за рубежом: основные тренды, модели, эффекты // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2023. № 1 (13). С. 28–39. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2023-1-28-39>.

Original article

INDUSTRIAL SUPPLEMENTARY EDUCATION FOR CHILDREN IN RUSSIA AND OTHER COUNTRIES: MAIN TRENDS, MODELS AND EFFECTS

Mikhail A. Zenkin

*Candidate of Sciences in Philology, deputy Director
Federal Maritime Resource Center of Supplementary Education for Children
Admiral Makarov State University of Maritime and Inland Shipping,
St. Petersburg, Russia
ZenkinMA@gumrf.ru,
<https://orcid.org/0000-0002-3740-9200>*

Abstract. The article deals with the issues of implementing the global trend that the real sector of the economy should be involved in managing the content of education in order to develop human resource. The phenomenon of industrial extracurricular activities for children is considered, approaches to its criterion description are proposed. Based on the analysis of Russian and foreign experience, models and vocational guidance effects of industrial educational programs (on the example of engineering education) are described. The article offers a working definition for the emerging new segment of extracurricular activities in Russia.

Keywords: industrial extracurricular activities for children, vocational guidance, career education, human resources

For citation: Zenkin M. A. Industrial supplementary education for children in Russia and other countries: main trends, models and effects // INSIGHT. 2023. № 1 (13). P. 28–39. (In Russ.). <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2023-1-28-39>.

Введение и постановка проблемы. Профориентация в постиндустриальной эпохе становится неотъемлемым элементом школьной программы и внешкольного образования, все чаще воспринимается как важный инструмент управления кадровым потенциалом общества и укрепления глобальной конкурентоспособности государства [1]. В странах, которые согласно рейтингу Организации Объединенных Наций входят в первую двадцатку по индексу человеческого капитала (Германия, Канада, Гонконг и др.), программы карьерного сопровождения на протяжении всей жизни приняты на государственном уровне [2] (например, “Career Guidance in the Life Course”, “The Standards and Guidelines for Career Development Practitioners”, “Guide on Life Planning Education and Career Guidance for Secondary Schools” [3]).

В России проблема наращивания кадрового потенциала уже более 15 лет рассматривается в дискурсе образовательной политики: приоритетные национальные проекты, концепции, прогнозы и стратегии (например, Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2030 г., Указ Президента РФ «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года»).

Непосредственно в сфере образования в качестве инструмента решения вопросов улучшения профессионального соответствия экономически активного населения, подготовки кадров для высокопроизводительных рабочих мест Правительство РФ рассматривает раннюю профессиональную ориентацию, что нашло отражение в таких стратегических документах, как Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 года, утвержденная распоряжением Правительства РФ от 31 марта 2022 г. № 678-р, в масштабных профориентационных проектах (например, «Билет в будущее»), а также в установке на вовлечение госкорпораций и различных экономических предприятий в реализацию дополнительных общеразвивающих программ (например, распоряжение Министерства просвещения России от 27 декабря 2019 г. № Р-154 «Об утверждении методических рекомендаций по механизмам вовлечения общественно-деловых объединений и участия представителей работодателей в принятии решений по вопросам управления развитием образовательной организации, в том числе в обновлении образовательных программ»).

Вопросы государственной образовательной политики, связанные с созданием механизма преемственности, непрерывности образовательных траекторий обучающихся организаций общего и дополнительного образования по модели «школа / организация дополнительного образования – колледж / вуз – предприятие», краеугольным камнем которой является профориентация, все чаще получают поддержку со стороны реального сектора экономики.

По данным исследования Службы *Career.ru*, проведенного в 2018 г., 63 % работодателей взаимодействуют с образовательными организациями, в том числе со школами. Один из основных мотивов такого взаимодействия – создание кадрового резерва предприятия [4].

Таким образом, в российской системе образования создано достаточное количество программ и практик, в которых заказчиком выступает работодатель, чтобы выдвинуть предположение о формировании отдельного кластера отраслевого дополнительного образования, объединенного общей проблематикой и установкой на профориентацию и рекрутинг будущих кадров.

По мнению ряда исследователей, в российском ландшафте общего и дополнительного образования все более отчетливо проступают черты профессионализации образовательных программ для школьников: на смену широким профилям (физико-математический, биолого-химический и т. п.) приходят предпрофессиональные (инженерный, судостроительный, медицинский и т. п.), а ранний профессиональный опыт (профпробы) предшествует получению профессионального образования [5, 6].

Тренд на расширение профильного (отраслевого) компонента образовательных программ определяет актуальность нашей статьи, а описание в научной литературе феномена отраслевого дополнительного образования детей – очерчивает проблематику. В настоящий момент отмечается дефицит исследований, посвященных анализу и критериальной характеристике данного кластера, что определило цель настоящей публикации.

Основные понятия и предмет исследования. В рамках статьи мы проанализируем систему дополнительного образования детей в инженерной сфере как наиболее репрезентативную с точки зрения модели партнерского взаимодействия отрасли и образовательной организации. Именно отраслевой партнер в данном случае станет носителем профильного содержания образовательной программы.

При отборе практик для анализа мы опирались на основные показатели, значимые для рассматриваемого сегмента образования:

- лидирующие позиции стран в международном рейтинге *PISA* (2015) по естественнонаучной грамотности (ТОП-20), по развитию *STEM*-образования;
- включение модуля карьерного обучения в программы внешкольного и *STEM*-образования;
- непосредственное влияние отраслевой организации на содержание образовательной программы (в том числе участие в ее реализации).

При анализе российских и зарубежных практик мы учитывали следующие критерии: степень вовлеченности отраслевого партнера в реализацию образовательной программы, его мотивы, выраженность профориентационной и рекрутинговой установок, а также модель социального партнерства.

Важно заметить, что дополнительное образование детей в России и за рубежом имеет различные институциональные характеристики [7], поэтому для более корректного межстранового сравнения мы принимали в расчет в первую очередь содержание деятельности, модель партнерского взаимодействия и задачи образовательной программы.

Под отраслевым дополнительным образованием детей в рамках настоящей статьи будем понимать совокупность программ, реализуемых на базе организации дополнительного образования детей, а также в школе в рамках внеурочной деятельности (*extracurricular activities*) или за пределами школы (*outdoor education*) совместно с отраслевым партнером в интересах развития местного сообщества, управления брендом организаций, а также профориентации обучающихся и рекрутинга будущих кадров.

Тренды в сфере отраслевого дополнительного образования детей. Согласно данным Торговой палаты Индианы (США) в 2017 г. порядка 40 % работодателей осуществляют сотрудничество с образовательными организациями общего образования в регионе [8]. В то же время в Квебеке (Канада) отмечается высокая вовлеченность технологических компаний, специализирующихся на оптике и фотонике и обеспечивающих в совокупности более 6 000 рабочих мест, в разработку и реализацию программ инженерного образования в школах [9].

Схожая ситуация наблюдается и на Сардинии (Италия), где малые и средние предприятия активно задействованы в образовательном процессе школ, участвуют в проектировании программ инженерного образования и инновационных лабораторий. За несколько лет сотрудничества на разных площадках при сотрудничестве 64 отраслевых компаний для школьников региона открыто 173 лаборатории и разработано 90 образовательных программ [10].

В России активное участие в образовании подрастающего поколения принимают преимущественно крупные предприятия. Это подтверждают данные исследования Career.ru [4], а также результаты

рейтинга «Лидеры корпоративной благотворительности – 2022», согласно которым 77 % компаний (годовой оборот более 100 млн р.) считают образование одним из основных направлений благотворительности [11]. О высокой вовлеченности крупных предприятий в реализацию образовательных программ свидетельствует и тот факт, что 10 из 14 российских компаний, возглавивших в 2022 г. ESG-рейтинг кредитного рейтингового агентства *RAEX Europe* [12], так или иначе сотрудничают с образовательными организациями.

Наряду с корпоративным сегментом в российском образовательном пространстве все более активно заявляют о своих интересах и различные министерства и ведомства, при их поддержке новый виток развития получает кадетское образование, в том числе на базе общеобразовательных школ (морские ведомства, МЧС, Следственный комитет, МВД, Пограничная служба ФСБ России и т. д.), создаются отраслевые образовательные программы на базе тематических смен в секторе детского отдыха и оздоровления. Только международный детский центр «Артек» реализует совместно с тематическими партнерами порядка 90 профильных образовательных программ, в рамках которых обучающиеся, с одной стороны, проходят своего рода профессиональные пробы по выбранному направлению, с другой – развивают навыки коммуникации, совместной деятельности в условиях отдыха и оздоровления.

Эффекты отраслевого дополнительного образования детей.

В задачи настоящей статьи не входит всесторонний анализ комплекса мотивов, побуждающих предприятия различных отраслей экономики принимать участие в разработке и реализации дополнительных общеразвивающих программ. Отметим, что пока эти мотивы изучены недостаточно, в научной литературе внимание исследователей сфокусировано преимущественно на эффектах, значимых для образовательных организаций.

Так, в описании практики мюнхенской гимназии Рупрехт (Германия) акцентировано внимание на том, что ее выездные профильные образовательные программы на базе загородного дома отдыха, разработанные при поддержке технологической компании сферы IT, благотворно влияют на мотивацию обучающихся и их выбор карьеры [13]. Об этом же свидетельствует опыт реализации программ инженерного

профиля при сотрудничестве региональных отраслевых компаний на базе школьных лабораторий Сардинии (Италия): у подростков отмечается рост самооценки, снижение проблем с поведением, повышается лояльность к школе [10]. Фокусировка на собственно образовательных результатах характерна и для других зарубежных практик (преимущественно в англо-саксонской и европейской системах образования [14, 15]).

В России, напротив, в дискурсе отраслевых партнеров, участвующих в реализации образовательных программ, настойчиво возникает тема профориентации и рекрутинга кадров. Результаты эффективности программ отраслевого дополнительного образования часто оцениваются по числу выпускников, поступивших на профильные направления обучения в вузы и организации среднего профессионального образования, а также трудоустроившихся в соответствующие компании. Данная тенденция прослеживается в формах представления результатов этой деятельности, включая публичные отчеты компаний [16, 17], отраслевые документы (например, Концепция Морского федерального ресурсного центра дополнительного образования детей), выступления представителей работодателей (например, в рамках круглых столов «Отраслевое дополнительное образование детей: профориентация или профиль?», «Корпоративный сектор дополнительного образования: стратегии стейкхолдеров, перспективы масштабирования, взаимодействие с госсектором»).

В странах-лидерах международного рейтинга *PISA* по естественнонаучной грамотности (2015), а также по развитию *STEM*-образования (США, Канада, Великобритания, Австралия, Южная Корея, Гонконг) карьерное обучение включено в обязательную программу (куррикулум) [3, 18], играет значимую роль в структуре отраслевых программ инженерного образования, что отмечается во многих практиках [8, 9, 13, 15]. При этом профильное обучение выступает лишь средством формирования универсальных компетенций.

Например, авторы практик «Фотонные игры» и «Challenge Techno» (Квебек, Канада) помимо популяризации отрасли (оптики и фотоники) ставят школьникам задачу развития лидерских навыков и самореализации [9]. Исследование молодежных морских программ (Великобритания) отдает приоритет изучению влияния профильных

занятий на благополучие контингента (кадеты), а тема перспектив трудоустройства в сфере морской деятельности подчеркнута редуцирована [14]. В России по отношению к тому же сегменту образования отмечается противоположная тенденция [19].

Модели отраслевого дополнительного образования детей. Несмотря на различие профориентационных установок, механизм взаимодействия отраслевого партнера и образовательной организации в части разработки и управления содержанием образовательной программы в России и за рубежом сходный, представляет собой связку «профессионал из отрасли – преподаватель (карьерный консультант)». Такой подход обусловлен, с одной стороны, необходимостью психолого-педагогического сопровождения учебного процесса, для обеспечения которого у отраслевого партнера часто нет квалифицированного персонала, с другой – отставанием школьных карьерных консультантов от реалий быстроразвивающейся и изменяющейся технологической сферы [8, 10, 13, 18].

Определяющим фактором эффективности функционирования описанного механизма становится требование системности при проведении учебных мероприятий по освоению отраслевых программ. P. J. Ainslie и S. L. Huffman, авторы модели экосистемы стратегических партнерств организаций реального сектора экономики и образовательных организаций, утверждают, что разовые мероприятия в формате дней карьеры, научных шоу, ярмарок профессий и т. п. независимо от того, реализуются они в стенах школы или за ее пределами, практически не оказывают влияния на знания обучающихся о карьере [8]. В качестве решения данной проблемы предложена интеграция отраслевых образовательных программ с учебным планом на основе специальных тематических разделов (*curriculum topics*) для демонстрации связи учебных дисциплин с реальностью и наукой. Однако P. J. Ainslie и S. L. Huffman отмечают, что данных, подтверждающих эффективность такой модели, пока нет, поэтому программы отраслевого дополнительного образования по-прежнему реализуются только во внеурочной деятельности.

Подобное характерно и для российской практики. Так, программа «Роснефть-классов» в общеобразовательных школах предполагает изучение элективных курсов по физике, математике и химии, занятия

по моделированию и конструированию, а также собственно профориентационные мероприятия в ходе внеурочной деятельности и дополнительного образования, а также в рамках внешкольного образования (например, на базе образовательного центра «Сириус» и т. п.). В рамках основного учебного времени учащиеся профильного класса обучаются по общешкольной программе [20]. По такой схеме построена работа большей части общеобразовательных школ России.

Другим примером реализации отраслевой образовательной программы дополнительного образования на собственной базе является ОАО «РЖД»: уже более 80 лет на специализированной инфраструктуре «Детских железных дорог» разрабатываются и претворяются в жизнь профильные программы для детей [21]. Ежегодно порядка 50 % выпускников поступают в профильные вузы и колледжи [22].

Отличительными чертами российского сегмента отраслевого дополнительного образования детей являются более артикулированная установка на профориентационные и рекрутинговые результаты деятельности, высокая диверсификация.

Только в морском сегменте образования, имеющего, как и программы «Детских железных дорог», давнюю историю и традиции, отмечается постоянное расширение линейки отраслевых программ. Наряду с детскими морскими центрами (преемниками советских клубов юных моряков и детских речных пароходств), которые традиционно курирует Военно-морской и гражданский флот, за последние годы появились новые профили: «Юные морские пограничники», «Юные водные полицейские», профильные классы Государственной инспекции маломерных судов МЧС России; в 2022 г. в структуре движения «ЮНАРМИЯ» сформировано профильное (морское и речное) направление «ЮНФЛОТ»; при поддержке «Объединенной судостроительной корпорации» в ряде регионов стартовал проект инженерных судостроительных классов и т. д.

В зарубежной практике отраслевая конкуренция программ дополнительного образования за будущие кадры нивелируется за счет общей установки карьерного обучения на подготовку учащихся к требованиям широкого рынка труда. В частности, в проекте «Космический лагерь» (Южная Австралия) тема космоса в конечном итоге выступает своего рода «приманкой» для вовлечения молодых людей

в сферу инженерного образования, а утилитарный подход к оценке эффективности программы опирается на показатели числа выпускников, выбравших инженерную сферу в целом, а не только непосредственно связанную с космосом [15].

Заключение. Таким образом, в России и за рубежом в сегменте отраслевого дополнительного образования детей, воплощающем общемировой тренд на вовлечение реального сектора экономики в сферу образования, реализуются две модели, специфика которых определяется профориентационными установками отраслевого партнера: модель профессионализации, нацеленная на воспроизводство кадров для конкретной отрасли экономики, и модель универсального развития, ориентированная на популяризацию и создание широкой «воронки» кадров для всего сектора инженерного образования.

Вопрос об эффективности той или иной модели с точки зрения развития человеческого капитала и управления им, а также предоставления возможностей для самореализации учащихся требует дополнительных межстрановых исследований. Очевидно, что на сегодняшний день в России отраслевое дополнительное образование детей при всем многообразии существующих форм и заказчиков отличается своей спецификой, сходным инструментарием и проблематикой, что позволяет говорить о перспективе формирования отраслевого образовательного кластера. Как дальнейшее развитие данного кластера повлияет на изменение ландшафта дополнительного образования детей в нашей стране, какие возможности для самореализации учащихся и для выполнения задач государства в части подготовки кадров для конкурентоспособной экономики он сможет предложить – вопросы, требующие отдельного внимательного изучения.

Список источников

1. Дополнительное образование детей в России: единое и многообразное / С. Г. Косарецкий [и др.]; под ред. С. Г. Косарецкого, И. Д. Фрумина. М.: Высш. шк. экономики, 2019. 276 с.
2. Human Development Index (HDI) Ranking. URL: <http://hdr.undp.org/en/data>.

3. Карьерное консультирование в современном мире: теории и практики в России и за рубежом / Е. В. Минина [и др.]. М.: Высш. шк. экономики, 2021. 102 с.
4. Работодатели и учебные заведения: как добиться взаимодействия. URL: <https://spb.hh.ru/article/22034?ysclid=le2j076zf7457452639>.
5. Образование за стенами школы: как родители проектируют образовательное пространство детей / К. Н. Поливанова [и др.]. М.: Высш. шк. экономики, 2020. 384 с.
6. Ключевые тезисы концепции профессионального самоопределения в условиях постиндустриальной эпохи / И. С. Сергеев [и др.]. М.: Перо, 2019. 20 с.
7. Жулябина Н. М. Дополнительное образование за рубежом: понимание, политика, регулирование. М.: Высш. шк. экономики, 2017. 40 с.
8. Ainslie P. J., Huffman S. L. Human Resource Development and Expanding STEM Career Learning Opportunities: Exploration, Internships, and Externships // *Advances in Developing Human Resources*. 2018. Vol. 21, iss. 1. P. 35–48. <https://doi.org/10.1177/1523422318814487>.
9. Theriault G., Galibois S. The intricate and symbiotic relationship between educational institutions and the industry // *Fifteenth Conference on Education and Training in Optics and Photonics: ETOP 2019*. <https://doi.org/10.1117/12.2523871>.
10. Innovative Didactic Laboratories and School Dropouts / C. Sallies [et al.] // *Online Engineering & Internet of Things. Lecture Notes in Networks and Systems*. 2018. Vol. 22. P. 887–894. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-64352-6-82>.
11. Все о лидерах 2022: по материалам проекта «Лидеры корпоративной благотворительности – 2022» / авт.-сост. С. Саркисова. М.: Форум Доноров, 2022. 175 с. URL: https://www.donorsforum.ru/wp-content/uploads/2022/11/Lider_work-2022-end.pdf.
12. ESG-рэнкинг российских компаний (декабрь 2022 года). URL: https://raex-rr.com/esg/ESG_rating.
13. K-12 school\Industry partnership for modelling and simulation / S. Gross [et al.] // *2019 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)*, 8–11 April 2019. Dubai: American University in Dubai, 2019. <https://doi.org/10.1109/EDUCON.2019.8725207>.

14. Denselow S., Noble J. How sea cadets helps young people today: A summary of the evidence. URL: <https://www.sea-cadets.org/userfiles/files/SC%20Impact%20Report%20online.pdf>.

15. Clayfield K., Samardzicb O., Roach M. 20 years of Space school: a longitudinal study of the influence of an extracurricular space education program on Australian secondary school students' study and career choices // 68th International Astronautical Congress (IAC), Adelaide, Australia, 25–29 September 2017. Adelaide, 2017. URL: spaceschool.com/_files/ugd/0806ef_83c29d3feed94ef4ba1bb2819b6e01f5.pdf.

16. Система подготовки кадров: точки роста: сборник методических и информационных материалов / под общ. ред. А. Н. Лейбовича. М.: Нац. агентство развития квалификаций, 2017. 231 с.

17. Территория открытий. Годовой отчет 2020. URL: https://www.rosneft.ru/upload/site1/document_file/a_report_2020.pdf?ysclid=le2oel9vla242198065.

18. Технологическое образование школьников. Актуальная ситуация и пути развития: аналитический отчет за 2018 год / А. Федосеев [и др.]. М.: Кружковое движение Нац. технол. инициативы, Высш. шк. экономики, 2018. 129 с.

19. Зенкин М. А. Отраслевое дополнительное образование детей в сфере морской деятельности: модели и практики в России и за рубежом // Про ДОД. 2021. № 6 (36). С. 40–50. URL: https://vg.mskobr.ru/files/2022/prodod/Pro_DOD_december_2021.pdf.

20. «Роснефть-классы» задают новые стандарты качества образования. URL: <https://fedpress.ru/projects/rnklass>.

21. Детские железные дороги. Как устроена кузница кадров ОАО «РЖД». URL: <http://projects.gudok.ru/>.

22. Отчет о деятельности ОАО «РЖД» в области устойчивого развития. 2019 г. URL: [https://rspp.ru/upload/uf/d0e/Корпоративный социальный отчет за 2019 год.pdf?ysclid=le2pmuoyy4691645869](https://rspp.ru/upload/uf/d0e/Корпоративный_социальный_отчет_за_2019_год.pdf?ysclid=le2pmuoyy4691645869).

Статья поступила в редакцию 02.02.2023; одобрена после рецензирования 24.02.2023; принята к публикации 27.02.2023.

The article was submitted 02.02.2023; approved after reviewing 24.02.2023; accepted for publication 27.02.2023.

Научная статья

УДК 371.398.037.5:159.9.072

DOI: 10.17853/2686-8970-2023-1-40-55

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ САМОРАЗВИТИЯ ПОДРОСТКОВ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ



Ирина Викторовна Иванова

*доктор педагогических наук,
кандидат психологических наук, доцент
Калужский государственный университет
им. К. Э. Циолковского,
Калуга, Россия
IvanovaDIV@yandex.ru,
<https://orcid.org/0000-0003-2166-4247>*

Аннотация. Представлены результаты исследования, проведенного в научной школе экзистенциальных подходов в педагогике под руководством М. И. Рожкова. Разработаны теоретико-методологические основания и педагогические средства сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании. Разработана методология рефлексивно-ценностного подхода, основанного на идее взаимообусловленности развития ценностей и рефлексии подростка, детерминация которой задается ситуацией преодоления трудностей в условиях ценностно-ориентированной образовательной среды в дополнительном образовании. Реализация педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании показала свою эффективность в опытно-экспериментальном режиме.

Ключевые слова: рефлексивно-ценностный подход, саморазвитие, педагогическое сопровождение, воспитание, дополнительное образование, подростковый возраст, копинг-стратегия

Для цитирования: Иванова И. В. Педагогическое сопровождение саморазвития подростков в дополнительном образовании // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2023. № 1 (13). С. 40–55. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2023-1-40-55>.

Original article

PEDAGOGICAL SUPPORT OF ADOLESCENTS' SELF-DEVELOPMENT IN ADDITIONAL EDUCATION

Irina V. Ivanova

*Doctor of Pedagogical Sciences,
Candidate of Sciences in Psychology, Associate Professor
Kaluga State University named after K. E. Tsiolkovsky,
Kaluga, Russia*

*IvanovaDIV@yandex.ru,
<https://orcid.org/0000-0003-2166-4247>*

Abstract. The article presents the results of a study conducted in the scientific school of existential approaches in pedagogy led by M. I. Rozhkov. The theoretical and methodological foundations and pedagogical means of support for the self-development of adolescents in additional education were developed. The methodology of the reflexive-value approach was developed, based on the idea of interdependence between the development of values and reflection of a teenager, the determination of which is given by the situation of overcoming difficulties in a value-oriented educational environment of additional education. The implementation of pedagogical support for the self-development of adolescents in additional education has shown its effectiveness in an experimental mode.

Keywords: reflexive-value approach, self-development, pedagogical support, upbringing, additional education, adolescence, coping strategy

For citation: Ivanova I. V. Pedagogical support of adolescents' self-development in additional education // INSIGHT. 2023. № 1 (13). P. 40–55. (In Russ.). <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2023-1-40-55>.

Введение и постановка проблемы. Современный этап развития общества характеризуется активностью, динамичностью, стремительным вхождением в жизнь человека средств виртуальной коммуникации. Глубокая вовлеченность в интернет-потребление [1, 2], в цифровые технологии [3] оказывает непосредственное влияние на формирование ценностных ориентаций детей и подростков, определяет специфику самоидентификации и самореализации взрослеющей личности [4]. Интернет стал одним из ключевых факторов социализации [5]. Сегодня значительная часть детей воспринимает морально-этические нормы и вырабатывает определенные социальные привычки именно в контексте интер-

нет-общения [6], что накладывает отпечаток на их мыслеформы, предопределяя специфику формирующегося образа «Я-идеальный».

В контексте сетевых сообществ события, происходящие в действительности, переходят в онлайн-сферу, дематериализуются, приобретая статус «инфоповодов или иных символических раздражителей, которые обосновались в новостной ленте» [3, с. 35].

Наличие объективного факта социальной действительности – бесконтрольного интернет-потребления, влекущего за собой ряд психолого-педагогических и социальных проблем в области развития и воспитания взрослеющего человека, создает необходимость целенаправленного педагогического сопровождения его саморазвития. Подобное сопровождение, на наш взгляд, способствует решению приоритетных воспитательных задач, в том числе связанных с формированием нравственных ценностей подрастающего поколения, разработкой и реализацией проектов ими собственной жизни.

Говоря о саморазвитии, заметим, что его обоснованно можно рассматривать как процесс разработки и реализации человеком проекта собственной жизни, т. е. проекта экзистенциального порядка, имеющего для него принципиальную значимость, важность в настоящий момент. Создание такого проекта требует сформированности рефлексивных, прогностических способностей, оформленного ряда ценностных ориентиров, основанного на нравственных ценностях, а потому готовность к разработке данного проекта возможно рассматривать, начиная лишь с подросткового возраста [7].

Согласно теории установки Д. Н. Узнадзе, автор рассматривает готовность подростков к саморазвитию как установку на создание и реализацию ими проекта саморазвития, связанного с достижением результатов, имеющих для них личную значимость, которая определяется доминирующими интересами и принятыми ими ценностями. Можно предположить, что именно дополнительное образование предоставляет широкие воспитательные возможности для формирования рассматриваемого личностного конструкта. В основном данное преимущество объясняется тем, что дополнительное образование подразумевает свободу выбора (обучающийся сам выбирает, посещать ему творческое объединение или нет, какое именно, задает содержание дополнительного образования и определяет интересные для него формы

и средства). Существенно то, что дополнительное образование ориентировано на удовлетворение интересов детей. С точки зрения психологии, именно интерес является тем внутренним механизмом, действие которого задает оптимальные эффекты воспитания и развития личности. Таким образом, дополнительное образование создает благоприятные условия для ценностно-ориентированного осмысления обучающимся себя в деятельности, значимой для него в данный момент, реализующей его интересы и потребности.

В настоящее время ценность дополнительного образования в воспитании и развитии детей и молодежи определена на нормативно-правовом уровне, о чем свидетельствуют содержание и целевые установки Указа Президента РФ от 21.07.2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года», «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», национального проекта «Образование», федерального проекта «Успех каждого ребенка», приоритетного проекта «Доступное дополнительное образование для детей» и других документов, регламентирующих развитие образования в Российской Федерации. Стоит заметить, что сегодня в нашей стране формируются новые федеральные сети таких организаций, как центры образования «Точка роста», детские технопарки «Кванториум», центры молодежного инновационного творчества (ЦМИТ), «IT-кубы», дома научной коллаборации (ДНК), создана Ассоциация школ-партнеров и образовательного центра «Сириус» [8]. Поставлена задача увеличения охвата детей дополнительными общеобразовательными программами до 82 % к 2030 г. [9]. Задан целевой ориентир на развитие региональных систем дополнительного образования детей [10], уделяется особое внимание расширению условий, обеспечивающих реализацию услуг дополнительного образования в сельской местности и в малых городах [11]. Данные меры подтверждают уникальность дополнительного образования и его значимость для воспитания подрастающего поколения.

Согласно М. И. Рожкову, именно дополнительное образование направлено на решение экзистенциальной задачи воспитания, состоящей в формировании готовности обучающегося осмыслить свое предназначение, принять на себя ответственность за построение своей судьбы [12].

Таким образом, вышеизложенное подтверждает актуальность разработки методологических и методических оснований педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании и определяет *цель исследования* – разработку теоретико-методологических оснований и педагогических средств педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании.

Обзор литературы. В современной отечественной науке имеется ряд теоретических положений, раскрывающих проблему педагогического сопровождения саморазвития обучающихся в дополнительном образовании. В частности, в научных трудах Д. А. Леонтьева [13], В. Г. Маралова, Н. А. Низовских [14], А. Б. Орлова [15], М. А. Щукиной [14, 16] рассмотрены процессуальные характеристики саморазвития: представлена сущность саморазвития как процесса и результата преобразования человеком себя, своей личности, научно обоснованы рефлексия, прогностические способности и ценностные ориентиры в качестве механизмов и движущих сил саморазвития, а также раскрыты характеристики саморазвивающейся личности. В работах В. И. Слободчикова [17], Г. А. Цукерман [18] обоснованы психолого-возрастные характеристики саморазвития в его связи с формированием субъектности личности. Научные труды представителей экзистенциальной психологии К. А. Абульхановой-Славской [19], В. Н. Дружинина [20] внесли существенный вклад в становление подходов к воспитанию свободной личности. В их работах сделан акцент на идее реализации человеком свободы выбора как уникальной возможности, во многом предопределяющей построение собственной судьбы на основе индивидуального понимания смысла своей жизни.

Развивая экзистенциальные идеи в педагогике, ученые исследуют теоретико-методологические и методические аспекты воспитания свободного человека, определяют экзистенциальные основы воспитания и личностного роста ребенка. В частности, М. И. Рожковым предложена концепция экзистенциальной педагогики [21], Л. В. Байбородовой – субъектно-ориентированная технология [22], Г. Н. Гущиной – технология социально-педагогического сопровождения развития субъектности старшеклассников в дополнительном образовании [23], Т. Н. Сапожниковой – рефлексивно-прогностический подход к педагогическому сопровождению жизненного самоопределения старшеклассников [24].

В отечественной педагогической науке вопросам организации дополнительного образования детей посвящены работы В. П. Бедерхановой, И. Д. Демаковой, Н. Б. Крыловой [25], В. П. Голованова [26], Е. Б. Евладовой [27], А. В. Золотаревой [28], Л. Г. Логиновой [29] и других ученых. Теоретический анализ научных работ перечисленных авторов показал, что вопросы сопровождения саморазвития детей зачастую рассматриваются в качестве ключевых задач дополнительного образования. Это объясняется тем, что в событийном воспитательном пространстве, конструируемом в дополнительном образовании, имеются широкие возможности для реализации ребенком себя, своих способностей, интересов.

Стоит отметить, что за последние десятилетия выполнен ряд исследований в области дополнительного образования, в которых раскрывается специфика реализации социально-педагогической поддержки самореализации подростков в данной образовательной системе [30], рассматривается феномен развития субъектности обучающихся подросткового возраста [4], освещаются вопросы организации педагогического сопровождения самоорганизации детских объединений [31], а также изучаются особенности педагогического сопровождения детей во внеурочной деятельности, в том числе в сельских школах [32].

Методы и подход к исследованию. Концепцию проведенного нами исследования определяет рефлексивно-ценностный подход, составивший основу педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании. Данный методологический подход разработан автором в научной школе экзистенциальных подходов в педагогике под руководством М. И. Рожкова [33].

Рефлексивно-ценностный подход к организации педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании учитывает процессуальную основу формирования готовности личности к саморазвитию. В основе подхода лежит идея взаимообусловленности развития ценностей и рефлексии подростка, установление которой задается ситуацией преодоления трудностей в условиях ценностно-ориентированной образовательной среды в дополнительном образовании. В контексте рассматриваемого методологического подхода *педагогическое сопровождение саморазвития подростков*

в дополнительном образовании рассматривается как особый вид педагогического взаимодействия, предполагающий создание референтным педагогом условий, направленных на развитие ценностно-смысловой сферы и рефлексии подростков, отражающихся в создании и реализации ими проектов саморазвития [33].

При проведении исследования (2017–2020) применялись следующие методы: теоретический – междисциплинарный анализ литературы по проблеме исследования, эмпирические – изучение педагогического опыта, наблюдение, опросные методы (беседы с субъектами образовательных отношений, анкетирование, опросник «Диагностика готовности подростков к саморазвитию» И. В. Ивановой), биографический метод, нарративный метод (анализ творческих работ, рефлексивных эссе, проектов), метод диагностических ситуаций, фокус-группа, методы оценивания (самооценка, взаимооценка, экспертная оценка), опытная и опытно-экспериментальная работа, а также методы математико-статистической обработки эмпирических данных – расчет статистических критериев (критерий Фишера, критерий Спирмена – Брауна), корреляция (критерий Пирсона).

В формирующем эксперименте приняли участие 830 подростков 11–14 лет, 40 педагогов и 805 родителей из образовательных организаций дополнительного образования г. Калуги и Калужской области: Детско-юношеского центра космического образования «Галактика» г. Калуги, а также средних общеобразовательных школ Калужской области (д. Колыхманово, д. Порослицы, с. Льва Толстого, с. Щелканово).

Результаты исследования. В ходе исследования был выявлен подтверждающий его научную новизну комплекс закономерностей педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании: детерминация саморазвития ценностным отношением к жизни, связь проекта саморазвития с экзистенциальным выбором, связь готовности к саморазвитию с индивидуальным социальным опытом. Данные закономерности были раскрыты через соответствующие принципы сопровождения: ценностно-смысловая регуляция внутренней и внешней деятельности подростка, стимулирование и поддержка экзистенциального выбора подростка, организация нравственной рефлексии подростком себя в проблемной ситуации, обеспечение выбора образовательной деятельности, создание условий для преодо-

ления подростком психологических барьеров саморазвития. Реализация обозначенных принципов обеспечивает формирование *ценностно-ориентированной образовательной среды в дополнительном образовании*, т. е. такой событийной образовательной среды, в которой целенаправленно проводится педагогическая работа по формированию ценностно-смысловой сферы и рефлексии обучающихся [34].

В качестве *механизма* педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании, действие которого заключается в побуждении подростка к рефлексивным рассуждениям на материале имеющейся или специально созданной проблемной ситуации, выступает содействие педагогом ценностно-ориентированному осмыслению обучающимся себя в конкретной проблемной ситуации [34]. Данный механизм основан на теории преодоления Р. Х. Шакурова [35].

В рамках данного исследования разработана *модель* педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании, основанная на методологии предложенного рефлексивно-ценностного подхода. Модель представляет собой систему взаимосвязанных компонентов: целевого, ценностно-концептуального, содержательного, структурно-операционального, структурно-функционального, критериально-оценочного и результативного. Она содержит как инвариантную, так и вариативную части. Наличие последней предусматривает возможность гибкого реагирования педагога на конкретные условия, на реальную педагогическую ситуацию и предполагает учет как возрастных, так и индивидуальных особенностей сопровождаемых, имеющийся у них опыт преодоления препятствий и уровень готовности к саморазвитию. Моделью предусмотрена структурная канва сопровождения – деятельность организуется в три этапа и предусматривает пропедевтический, основной и заключительный этапы сопровождения, каждый из которых имеет свое содержание и целевые показатели. В частности, на пропедевтическом этапе в контексте дополнительных общеразвивающих программ обучающиеся осваивают воспитательные модули, насыщенные методами и приемами организации рефлексии подростками сформированных ценностей, а также нравственной рефлексии происходящих событий. Выбор воспитательных модулей осуществляется с учетом направленности конкретных образова-

тельных программ, осваиваемых подростками в творческих объединениях, а также с учетом интересов самих подростков. При реализации воспитательных модулей особое внимание обращается на применение дилеммных ситуаций, которые рассматриваются как одно из эффективных средств принятия нравственных ценностей [36]. Содержание основного этапа сопровождения включает в себя применение педагогом технологии педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании в ситуации преодоления трудностей, обеспечивающей накопление сопровождаемыми индивидуального опыта преодоления трудностей в процессе разработки и реализации проектов саморазвития. Заключительный этап сопровождения предполагает проведение обучающимися рефлексии достижений в итоге реализации ими проектов саморазвития.

Значимым результатом исследования, имеющим практическую ценность, является разработанный и апробированный *комплекс педагогических средств сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании*, обеспечивающий реализацию идей рефлексивно-ценностного подхода в педагогической практике. Применение данного комплекса позволяет организовать деятельность подростков по осуществлению ими нравственной экспертизы событий, рефлексии сформированных ценностей и используемых копинг-стратегий, а также организовать построение и реализацию подростками проектов саморазвития. В рассматриваемый комплекс входят следующие педагогические средства:

- технология педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании в ситуации преодоления трудностей;
- методика «О трудностях на пути к цели»;
- методика проблемных ситуаций;
- методика стимулирующих реальных дилеммных ситуаций;
- индивидуальная карта подростка «Я познаю себя»;
- дневник саморазвития подростка;
- портфолио.

Весомым, с точки зрения теории дополнительного образования и образовательной практики, является результат исследования, состоящий в разработке, научном обосновании и опытно-экспериментальной

апробации *технологии педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании в ситуации преодоления трудностей*. Технология предполагает последовательную реализацию трех ее ступеней. На диагностической ступени организуется изучение образа «Я-идеальный» и копинг-стратегий подростка с помощью опросника «Мой идеал» (авторы М. И. Рожков, И. В. Иванова) и методики «О трудностях на пути к цели» (автор И. В. Иванова). На ступени проблематизации с целью формирования мотивации подростка к саморазвитию применяется методика проблемных ситуаций, которая также обеспечивает рефлексию подростком используемых копинг-стратегий. При конструировании проблемной ситуации важно учесть, чтобы она была в зоне ближайшего развития [37]. На проектной ступени подростком разрабатывается и реализуется проект саморазвития. Данная деятельность организуется при сопровождении педагога согласно девяти шагам:

- 1) проблематизация;
- 2) изучение запроса;
- 3) побуждение подростка к соотнесению «Я-реального» с «Я-идеальным»;
- 4) целеполагание;
- 5) побуждение к поиску смысла;
- 6) подготовка подростка к ответственному выбору;
- 7) помощь в планировании проекта саморазвития;
- 8) создание условий для реализации проекта саморазвития;
- 9) организация рефлексии.

Существенно то, что технология педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании в ситуации преодоления трудностей предполагает ее реализацию с использованием дифференцированных стратегий сопровождения (фасилитирующая, коучинговая и наставническая), выбор которых осуществляет сопровождающий с учетом уровня готовности подростка к саморазвитию и имеющегося у него багажа индивидуального успешного опыта преодоления трудностей [38].

Количественные показатели результатов формирующего эксперимента. Педагогический эксперимент, проведенный в формирующей канве, позволил реализовать принципы педагогического сопрово-

вождения саморазвития подростков в дополнительном образовании и проверить эффективность комплекса педагогических средств. Был зафиксирован значимый прирост доминирующих адаптивных копинг-стратегий (при сравнении эмперического $F_{\text{эмп.}}$ и критического $F_{\text{кр.}}$ значений критерия Фишера $F_{\text{эмп.}} > F_{\text{кр.}}$ и уровне значимости $\alpha = 0,05$), а также положительная динамика готовности подростков к саморазвитию (таблица) при положительной динамике значений по всем критериям и компонентам готовности к саморазвитию ($F_{\text{эмп.}} > F_{\text{кр.}}$ при $\alpha = 0,05$).

Динамика готовности к саморазвитию испытуемых экспериментальных (ЭГ) и контрольных (КГ) групп до и после эксперимента

Уровень готовности к саморазвитию	ДЮЦКО «Галактика» ($n = 730$)				Сельские школы ($n = 100$)			
	ЭГ, %		КГ, %		ЭГ, %		КГ, %	
	До	После	До	После	До	После	До	После
Высокий	3,01	12,60	3,56	4,11	4,00	14,00	4,00	6,00
Средний	66,58	66,85	65,17	65,48	68,00	68,00	66,00	64,00
Низкий	30,41	20,55	31,27	30,41	28,00	18,00	30,00	30,00

Примечание. ДЮЦКО «Галактика» – Муниципальное бюджетное образовательное учреждение дополнительного образования «Детско-юношеский центр космического образования» г. Калуги; n – численность испытуемых.

Изменения в экспериментальных группах являются достоверными (ДЮЦКО «Галактика»: $F_{\text{эмп.}} = 1,58961 > F_{\text{кр.}}$ при $\alpha = 0,05$; сельские школы: $F_{\text{эмп.}} = 1,96561 > F_{\text{кр.}}$ при $\alpha = 0,05$). В контрольных группах статистически значимых отличий зафиксировано не было.

Для измерения уровня готовности подростков к саморазвитию был использован опросник «Диагностика готовности подростков к саморазвитию» И. В. Ивановой. Опросник прошел психометрическую проверку в контексте исследования (на его подготовительном этапе). Проверка была проведена в программе IBM SPSS Statistics.19 по следующим показателям: индекс трудности, коэффициент дискриминативности, надежность по однородности, конструктивная и критериальная валидность, нормирование. Разработка данного опросника и его психометрическая проверка представляют собой практическую значимость настоящего исследования.

К *качественным показателям* можно отнести следующие результаты исследования:

- педагоги, участвующие в педагогическом эксперименте, приобрели новый опыт создания и поддерживания ценностно-ориентированной образовательной среды в дополнительном образовании;
- подростки, включенные в состав экспериментальных групп, получили опыт выхода из проблемных ситуаций, рефлексии себя, перспектив личностного роста в ходе реализации ими проектов саморазвития, разработанных при сопровождении педагогами;
- родители обучающихся, принявших участие в эксперименте, отметили, что дети стали более самостоятельными, ответственными и отзывчивыми, стали чаще рассуждать на темы нравственного выбора, обращаться к анализу реальных жизненных историй, аргументировать свою позицию;
- на уровне образовательных организаций, участвующих в эксперименте, были согласованы функциональные обязанности субъектов педагогического сопровождения саморазвития подростков;
- на организационно-управленческом уровне деятельность, организованная в контексте опытно-экспериментального исследования, способствовала созданию Программ воспитания образовательных организаций, участвовавших в эксперименте, и отражению в них задач, реализация которых предполагает педагогическое сопровождение саморазвития обучающихся.

Заключение. На современном этапе развития общества существенно важной задачей является реализация экзистенциальной стратегии воспитания, предполагающей создание условий для формирования свободной личности, готовой к самостоятельному и ответственному выбору.

В качестве одного из методологических подходов к реализации экзистенциальной стратегии воспитания является рефлексивно-ценностный подход. Педагогическое сопровождение саморазвития подростков в дополнительном образовании, основанное на методологии данного подхода, опытно-экспериментальным путем показало свою результативность, что позволяет нам рекомендовать диссеминацию полученного передового педагогического опыта.

Также проведенное исследование позволяет нам сделать вывод о необходимости включать подростков в решение проблемных ситуаций для формирования их адаптивных копинг-стратегий.

Для эффективной реализации педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании важно организовывать взаимодействие образовательных организаций, реализующих дополнительное образование, с социальными партнерами, востребованными для реализации конкретных проектов саморазвития подростков, а также учитывать социальный контекст деятельности образовательной организации, имеющиеся ресурсные возможности и традиции воспитательной системы.

Список источников

1. Twenge J. How are generations named? [Foreword] // *Trend*. Winter 2018. URL: <https://trend.pewtrusts.org/en/archive/winter-2018/foreword-how-are-generations-named>.
2. Dimock M. Defining generations: Where millennials end and post-millennials begin / Pew Research Center. 2019, January 17. URL: <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2019/01/17/where-millennials-end-and-generation-z-begins/>.
3. Смирнов Р. Г. Операционализация феномена «поколение онлайн» // *Цифровая социология*. 2019. Т. 2, № 4. С. 31–38. <https://doi.org/10.26425/2658-347X-2019-4-31-38>.
4. Антопольская Т. А., Панов В. И., Силаков А. С. Моделирование развития субъектности подростков поколения Z в условиях социально-обогащенной среды дополнительного образования // *Герценовские чтения: психологические исследования в образовании*. 2020. № 3. С. 43–50. <https://doi.org/10.33910/herzenpsyconf-2020-3-5>.
5. McCrindle M. Generations defined / McCrindle Research Center. 2018. URL: <https://mccrindle.com.au/wp-content/uploads/2018/03/Generations-Defined-Sociologically.pdf>.
6. Hurrelmann K., Ulich D. Gegenstands- und Methodenfragen der Sozialisationsforschung // *Handbuch der Sozialisationsforschung*. Basel: Weinheim: Beltz, 1991. P. 3–20.
7. Иванова И. В. От социального проектирования – к разработке и реализации проектов собственной жизни // *Воспитание школьников*. 2021. № 3. С. 58–66.
8. Паспорт национального проекта «Образование» // Официальный сайт Правительства Российской Федерации. URL: <http://static.government.ru/media/files/UuG1ErcOWtjfOFCsqdLsLxC8oPFDkmBB.pdf>.

9. Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 года: распоряжение Правительства Российской Федерации от 31.03.2022 г. № 678-р // Официальный сайт Правительства Российской Федерации. URL: <http://static.government.ru/media/files/3flgkklAJ2ENBbCFVEkA3cTOsiypicBo.pdf>.

10. Об утверждении Целевой модели развития региональных систем дополнительного образования детей: приказ Министерства просвещения РФ от 3.09.2019 г. № 467 // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201912090014>.

11. Паспорт федерального проекта «Успех каждого ребенка» // Портал госпрограмм РФ. URL: https://programs.gov.ru/Portal/federal_project/6d824545-6548-4a06-a66c-867c7e21b0f1.

12. Воспитание и стратегия жизни ребенка / Л. В. Байбородова [и др.]; под ред. М. И. Рожкова. М.: Научная библиотека, 2016. 158 с.

13. Леонтьев Д. А. Новые ориентиры понимания личности в психологии: от необходимого к возможному // Вопросы психологии. 2011. № 1. С. 3–27.

14. Маралов В. Г., Низовских Н. А., Щукина М. А. Психология саморазвития. 2-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2022. 320 с.

15. Орлов А. Б. Личность и сущность: внешнее и внутреннее Я человека // Психология личности. Т. 2 / под ред. Д. Я. Райгородского. Самара: БАХРАХ-М, 2001. С. 509–532.

16. Щукина М. А. Субъектный подход к саморазвитию личности: возможности теоретического понимания и эмпирического изучения // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014. Т. 11, № 2. С. 7–22.

17. Слободчиков В. И. Очерки психологии образования. 2-е изд. Биробиджан: Биробидж. гос. пед. ин-т, 2005. 272 с.

18. Цукерман Г. А. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов. Рига: Пед. центр «Эксперимент», 1997. 276 с.

19. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 301 с.

20. Дружинин В. Н. Варианты жизни: очерки экзистенциальной психологии. М.: Пер Сэ, 2005. 135 с.

21. Рожков М. И. Концепция экзистенциальной педагогики // Ярославский педагогический вестник. 2002. № 4 (33). С. 73–77.
22. Байбородова Л. В. Субъектно-ориентированная технология на пути к успеху ребенка // Преодоление как путь к успеху. Опыт педагогического поиска инновационных площадок / сост. С. А. Аракчеева; науч. ред. М. И. Рожкова. М.: Изд-во Ин-та изучения детства, семьи и воспитания Рос. акад. образования, 2018. С. 24–35.
23. Гущина Т. Н. Самоорганизация обучающихся – путь к успеху // Преодоление как путь к успеху. Опыт педагогического поиска инновационных площадок / сост. С. А. Аракчеева; науч. ред. М. И. Рожкова. М.: Изд-во Ин-та изучения детства, семьи и воспитания Рос. акад. образования, 2018. С. 35–42.
24. Сапожникова Т. Н. Педагогическое сопровождение жизненного самоопределения старшеклассников: дис. ... д-ра пед. наук. Ярославль, 2010. 431 с.
25. Бедерханова В. П., Демакова И. Д., Крылова Н. Б. Гуманистические смыслы образования // Проблемы современного образования. 2012. № 1. С. 16–27.
26. Голованов В. П. Современное дополнительное образование – пространство счастливого и успешного детства // Педагогическое искусство. 2021. № 2. С. 83–89.
27. Евладова Е. Б. Самоорганизация – перспективная возможность развития дополнительного образования и внеурочной деятельности школьников // Образовательная панорама. 2018. № 1 (9). С. 71–76.
28. Золотарева А. В. Управление образовательной организацией. Развитие учреждения дополнительного образования детей: учебное пособие. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2020. 286 с.
29. Логинова Л. Г. Нужна ли программа воспитания для дополнительного образования детей? // Журнал педагогических исследований. 2021. Т. 6, № 5. С. 69–74. URL: <https://znanium.com/read?id=390359&pagenum=69>.
30. Соколова Н. А. Теоретико-методологические основы социально-педагогической поддержки ребенка в дополнительном образовании. М.: Изд-во Моск. гос. обл. ун-та; Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2006. 252 с.

31. Самоорганизация детей и взрослых как ответ на вызов неопределенности / М. Р. Мирошкина [и др.]; отв. ред. М. И. Мирошкина, Е. Б. Евладова. М.: Изд-во Ин-та изучения детства, семьи и воспитания Рос. акад. образования, 2020. 144 с.

32. Байбородова Л. В., Лушникова Т. В. Организация дополнительного образования сельских школьников // Теоретические основания педагогического сопровождения саморазвития подростков; под ред. И. В. Ивановой. М.: КноРус, 2020. С. 89–127.

33. Иванова И. В. Рефлексивно-ценностный подход к педагогическому сопровождению саморазвития подростков: подход к реализации новых стандартов // Стандарты и мониторинг в образовании. 2017. Т. 5, № 6. С. 41–49. https://doi.org/10.12737/article_5a1bfb0bb17788.67058203.

34. Иванова И. В. Рефлексивно-ценностный подход к педагогическому сопровождению саморазвития подростков в дополнительном образовании // Теоретические основания педагогического сопровождения саморазвития подростков; под ред. И. В. Ивановой. М.: КноРус, 2020. С. 50–88.

35. Шакуров Р. Х. Барьер как категория и его роль в деятельности // Вопросы психологии. 2001. № 1. С. 3–18.

36. Kohlberg L., Levine C., Hewer A. Moral stages: a current formulation and a response to critics. Basel: New York: Karger, 1983. 186 p.

37. Selman R. L. The growth of interpersonal understanding: developmental and clinical analysis. London: New York: Academic Press, 1980. 343 p.

38. Иванова И. В. Технология педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании // Социально-политические исследования. 2021. № 3 (12). С. 100–115. <https://doi.org/10.20323/2658-428X-2021-3-12-100-115>.

Статья поступила в редакцию 31.01.2023; одобрена после рецензирования 20.02.2023; принята к публикации 27.02.2023.

The article was submitted 31.01.2023; approved after reviewing 20.02.2023; accepted for publication 27.02.2023.

Научная статья

УДК 371.398:371.213.3.047/.048

DOI: 10.17853/2686-8970-2023-1-56-72

РАЗРАБОТКА КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ МОДЕЛИ НАСТАВНИКА В КОНТЕКСТЕ АКТИВИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ



Дина Евгеньевна Щипанова

*кандидат психологических наук, доцент,
заведующий Лабораторией развития
исследовательских компетенций*

*Российский государственный
профессионально-педагогический университет,
Екатеринбург, Россия*

*dina_evg@mail.ru,
<https://orcid.org/0000-0003-2823-3765>*



Валерий Яковлевич Шевченко

*кандидат педагогических наук, доцент,
заслуженный учитель РФ, заместитель начальника
Научно-методического центра*

*Государственное автономное нетиповое
образовательное учреждение Свердловской области
«Дворец молодежи»,
Екатеринбург, Россия*

*shevvy025@gmail.com,
<https://orcid.org/0000-0002-1012-5945>*



Ольга Николаевна Самсонова

методист

*Государственное автономное нетиповое
образовательное учреждение Свердловской области
«Дворец молодежи»,
Екатеринбург, Россия*

*samsonova@irc66.ru,
<https://orcid.org/0000-0002-3348-1002>*

Аннотация. Рассмотрены подходы к определению структуры компетенций наставника в дополнительном образовании. Представлена компетентностная модель, включающая три блока компетенций: педагогические (методические, организаторские, проектировочные,

психолого-педагогические), профессиональные (по направленностям дополнительных общеобразовательных программ), гибкие навыки (коммуникативные компетенции, эмоциональный интеллект, критическое мышление, компетенции в сфере планирования и тайм-менеджмента). Развитие компетенций наставника представлено в контексте активизации профессионального самоопределения обучающихся системы дополнительного образования.

Ключевые слова: наставничество, компетенции, профессиональное самоопределение, дополнительное образование

Для цитирования: Щипанова Д. Е., Шевченко В. Я., Самсонова О. Н. Разработка компетентностной модели наставника в контексте активизации профессионального самоопределения обучающихся системы дополнительного образования // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2023. № 1 (13). С. 56–72. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2023-1-56-72>.

Original article

DEVELOPING A MENTOR'S COMPETENCE MODEL IN THE CONTEXT OF THE ACTIVATION OF LEARNERS' PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION

Dina Ye. Shchipanova

*Candidate of Sciences in Psychology, Associate Professor,
Head of the Laboratory for the Development of Research Competences*

*Russian State Vocational Pedagogical University,
Ekaterinburg, Russia*

*dina_evg@mail.ru,
<https://orcid.org/0000-0003-2823-3765>*

Valery Ya. Shevchenko

*Candidate of Sciences in Pedagogy, Associate Professor,
Honored Teacher of the Russian Federation
Deputy Head of the Scientific and Methodological Center*

*State Autonomous Non-Standard Educational Institution
of the Sverdlovsk Region "Palace of Youth",
Ekaterinburg, Russia*

*shevvy025@gmail.com,
<https://orcid.org/0000-0002-1012-5945>*

Olga N. Samsonova

Methodologist

*State Autonomous Non-Standard Educational Institution
of the Sverdlovsk Region "Palace of Youth",
Ekaterinburg, Russia*

*samsonova@irc66.ru,
<https://orcid.org/0000-0002-3348-1002>*

Abstract. The article considers approaches to identifying the mentor competence structure in additional education. The article presents the model of mentor's competencies that includes three types of competencies: pedagogical competencies (methodological, organizational, pedagogical design, psychological and pedagogical competencies); professional competencies (in the areas of additional general education programs); soft skills (communicative competencies, emotional intelligence, critical thinking, competencies of planning and time management). The article presents the development of the mentor's competencies in the context of the activation of learners' professional self-determination in the system of additional education.

Keywords: mentoring, competencies, professional self-determination, additional education

For citation: Shchipanova D. Ye., Shevchenko V. Y., Samsonova O. N. Developing a mentor's competence model in the context of the activation of learners' professional self-determination in the system of additional education // INSIGHT. 2023. № 1 (13). P. 56–72. (In Russ.). <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2023-1-56-72>.

Введение и постановка проблемы. Развитие и совершенствование системы наставничества является одним из приоритетных направлений в сфере российского образования. Указом Президента России от 27 июня 2022 г. № 401 2023 год объявлен Годом педагога и наставника. Мероприятия в рамках этого Года будут направлены на признание особого статуса педагогических работников, в том числе выполняющих наставническую деятельность.

Кроме того, на федеральном уровне разработана методология (целевая модель) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования [1]. Развитие института наставничества не только в отношении обучающихся, но и педагогов отражено в Целевой модели развития региональных систем дополнительного образования детей [2].

Отметим, что сегодня сфера труда и профессий характеризуется высоким темпом смены технологических укладов и неравномерностью этого процесса в глобальном масштабе. Обучение профессии, которое ранее представляло собой усвоение информации (парадигма знаний), сегодня в большей степени ориентировано на парадигму развития личности, в частности на развитие гибких навыков (*soft skills*). Профессиональное самоопределение как проявление субъектности обучающихся представляет собой не единичный факт выбора профессии, а дли-

тельный, многоступенчатый, динамичный процесс осознания и конструирования человеком смыслов деятельности [3]. Роль наставника в этом процессе значительно возрастает.

На наш взгляд, для выполнения поставленных задач развития наставничества необходимо разработать компетентностную модель наставника с учетом совершенствования материальной базы и создания в системе дополнительного образования высокотехнологичных образовательных подразделений, например детских технопарков «Кванториумов» и центров цифрового образования детей «IT-Кубов». Таким образом, целью настоящего исследования является разработка и научно-теоретическое обоснование модели компетенций наставника, которые могут стать основой эффективного наставничества, направленного на максимально полное раскрытие потенциала личности наставляемого, на поддержку успешной личной и профессиональной самореализации, самоопределения и профессиональной ориентации обучающихся в современных условиях неопределенности.

Материалы и методы. Разработка компетентностной модели наставника в системе дополнительного образования основана на результатах анализа зарубежной и отечественной практики, который был проведен на первом этапе описываемого исследования, а также на идеях компетентностного подхода.

Понятие наставничества достаточно изучено в отечественной науке. В историческом аспекте развития человеческого общества наставничество являлось одной из базовых форм обучения, передачи опыта, культуры, ценностей и традиций следующим поколениям.

Теоретический анализ исследований показал, что система наставничества была тесно связана с процессом социализации и выполняла следующие функции: *нормативно-регулятивная* (развитие индивида внутри социальной группы в соответствии с определенными нормами), *личностно-преобразовательная* (выстраивание социальных взаимоотношений на основе внутриличностных ценностей, привитых наставником), *компенсаторная* (развитие наставником недостающих психических, физиологических, интеллектуальных особенностей наставляемого) [4]. Н. М. Полетаева и Л. Е. Лукина отмечают в своих работах, что еще в Древней Греции Платон говорил о важности роли наставника в постижении мира идей, и называют наставничество древ-

ней и эффективной технологией формирования педагогических кадров на основе субъект-субъектных отношений [5]. В данном случае субъектами наставнической деятельности являются *наставник*, обладающий знаниями, опытом, ресурсами и испытывающий потребность в их трансляции и *наставляемый*, имеющий определенные потребности развития, для удовлетворения которых ему недостаточно имеющихся знаний, опыта, ресурсов [6].

Пара «наставник и наставляемый» рассматривается только в рамках партнерства, во время которого устанавливаются взаимонаправленные, продуктивные отношения по обмену знаниями и опытом. Оба субъекта этих отношений приносят и получают пользу друг от друга, что позитивно отражается на их деятельности, в том числе и профессиональной, т. е. они взаимодействуют на протяжении всего периода наращивания профессиональных компетенций [7]. Таким образом, наставничество является двусторонним, взаимообогащающим, взаимонаправленным процессом, необходимым обоим субъектам деятельности.

В педагогике и других социальных науках существует большое количество определений наставничества, его сущность раскрыли в своих трудах С. Г. Вершловский, С. Я. Батышев, Л. Н. Лесохина, В. Г. Сухобская и др. [8].

С. Я. Батышев, С. Г. Вершловский, П. Н. Осипов одними из первых определили наставничество как форму обучения и воспитания начинающих работников, осуществляемую опытными людьми на рабочем месте в рабочее время [6]. А. С. Воронин определяет наставничество как одну из форм передачи педагогического опыта, в ходе которой начинающий педагог практически осваивает профессиональные приемы под непосредственным руководством педагога-мастера [9]. С. Г. Вершловский выделил наставничество в качестве важного элемента входа в профессию. Исследователь рассматривал наставничество как способ подготовки педагога к осуществлению образовательной деятельности, содействующий изучению профессии изнутри с помощью более опытного коллеги [5]. Таким образом, в условиях конкретной образовательной организации наставничество позволит активизировать подготовку педагогов дополнительного образования с учетом их потребностей в совершенствовании профессионально-педагогической и технологической компетентностей [10].

В целевой модели наставничество представлено как универсальная технология передачи опыта, знаний, формирования навыков, компетенций, метакомпетенций и ценностей через неформальное взаимообогащающее общение, основанное на доверии и партнерстве [1]. Модель взаимодействия может быть организована в наставнической паре или группе, в состав которой входят следующие участники [1]:

- наставляемый – участник программы наставничества, который через взаимодействие с наставником и при его помощи и поддержке решает конкретные жизненные, личные и профессиональные задачи, приобретает новый опыт и развивает новые навыки и компетенции;
- наставник – участник программы наставничества, имеющий успешный опыт в достижении жизненного, личностного и профессионального результата, готовый и компетентный поделиться опытом и навыками, необходимыми для стимуляции и поддержки процессов самореализации и самосовершенствования наставляемого.

Следовательно, наставничество можно определить как эффективное взаимодействие двух субъектов в рамках наставнической пары для достижения практических и иных целей.

Также наставничество является видом педагогической деятельности, которая актуализируется в «переходные» и кризисные периоды, причем как для наставника, так и для наставляемого. В наставниках нуждаются и работающие, и обучающиеся: молодые специалисты, новые сотрудники, специалисты, переходящие на новую, более высокую должность, школьники и студенты.

Важно отметить, что зарубежные исследователи считают процесс наставничества исключительно добровольным, но М. А. Червонный, например, утверждает, что наставник должен быть назначен к наставляемому административным путем [5]. Был проведен опрос, в котором участвовало 240 наставников и начинающих работников промышленных предприятий. Большинство опрошенных наставников (80 %) ответили, что им нравится заниматься наставнической деятельностью, хотя 70 % из них при этом заявили, что работают в качестве наставника по поручению руководства [6]. Также, по данным исследования, все начинающие работники считают необходимым присутствие наставника на предприятии. Другими словами, назначать наставников

для новых начинающих сотрудников целесообразно, но лишь тех, кто прошел отбор и обучение и (или) вызвался на добровольной основе. Среда такого взаимодействия должна не только учитывать образовательный, профессиональный и социальный контекст, но и иметь мотивирующий характер [10]. Значимость развития института наставничества на предприятии как технологии привлечения и подготовки новых рабочих кадров отмечена в работе А. И. Лыжина [11].

Д. Клаттербак и Г. Лейн провели опрос среди менеджеров, профессиональных менторов (наставников, занимающих руководящие должности) и специалистов по персоналу о тех видах поведения и способностях, которые оказались наиболее полезными в наставничестве. Вместе с этим были опрошены участники и организаторы различных обучающих семинаров, после чего было выделено пять пар совпадающих способностей, которые обычно ассоциировались с наиболее эффективными наставниками: самосознание и поведенческая осведомленность (понимание других), деловая/профессиональная смекалка и чувство меры, коммуникация и концептуальное моделирование, стремление к собственному обучению и заинтересованность в том, чтобы помогать учиться другим, управление взаимоотношениями и ясность целей [12].

С точки зрения деятельностного сопровождения выделяют следующие модели наставничества [13]:

- *авторитарная* (закрытое совместное действие наставника и наставляемого);
- *лидерская* (обращенное совместное действие наставника и наставляемого);
- *партнерская* (открытое совместное действие наставника и наставляемого).

Форма наставничества – способ организации наставничества, в котором работа группы наставников, пары наставников или одного наставника осуществляется в рамках ролевой ситуации, выбор которой обусловлен программой наставничества [7]. Формы организации можно охарактеризовать по количеству участников и степени открытости.

По количеству участников стоит отметить следующие формы:

- *групповая* (группа наставляемых);
- *индивидуальная* (одна наставническая пара «наставник и наставляемый»);

- *коллективно-индивидуальная* (шефство над одним молодым сотрудником осуществляет коллектив наставников);
- *коллективно-групповая* (группа наставников осуществляет наставничество над коллективом наставляемых).

По степени открытости можно выделить формальное (установление формального контакта в виде советов и рекомендаций) и неформальное взаимодействия (субъекты наставничества общаются не только во время рабочего процесса, но и в неформальном пространстве) [8].

Также в современном образовательном пространстве выделяют различные модели наставнической деятельности. К основным моделям наставничества относят традиционное (*one-on-one mentoring*), ситуационное (*situational*), партнерское, или «равный-равному» (*peer-to-peer*), групповое (*group*), краткосрочное, или целеполагающее (*short-term or goal-oriented*), скоростное (*speed*), реверсивное (*reverse*), командное (*team*), флэш-наставничество (*flash mentoring*), а также виртуальное, или дистанционное (*virtual*), предполагающее использование электронных платформ, приложений для видеоконференций, социальных сетей [7, 13].

В 70-е гг. прошлого века в области образования и менеджмента появились понятия *competence* и *competency*, которые в дальнейшем легли в основу компетентностного подхода. Данные понятия связаны с необходимыми для работы специальными навыками (*skills*), способностями, знаниями и различными отношениями (*attitudes*) человека к миру (мотивационно-личностными, эмоциональными и т. д.).

Рассмотрим понятия компетенций, содержащиеся в нормативно-правовых документах Министерства просвещения Российской Федерации. Профессиональные компетенции представлены как способность и готовность успешно действовать на основе практического опыта, знаний, умений и навыков при решении профессиональных задач [14]. Профессиональные компетенции педагогических работников рассматриваются как совокупность профессиональных знаний, умений, навыков и профессиональной позиции, необходимой для успешной профессиональной (педагогической) деятельности [15].

Компетенции рассматриваются как способность делать что-либо хорошо, успешно или эффективно, а также как качество или состояние быть компетентным [16]. В отечественной литературе термины «компетенция» и «компетентность» разграничиваются. А. В. Хуторской определяет компетенцию как «совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности в этой сфере» [цит. по: 17]. Другие исследователи под термином «компетенция» (лат. *competentia* – соразмерность, согласие; от *competere* – соответствовать, подходить) понимают комплексную характеристику способности и готовности личности регулировать поведение на основе имеющихся знаний, умений и навыков [18].

Важно, что понятие «компетенция» обладает более широким смысловым значением и имеет направленность на результат, а понятие «знания, умения, навыки» – более узкое и направлено на сам процесс. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту (ФГОС), компетенция рассматривается как нормативное требование к уровню образовательной подготовки обучающегося. В связи с этим выделяют ключевые образовательные компетенции – набор базовых знаний, умений, навыков, ценностно-смысловых ориентиров, владея которыми обучающиеся могут осуществить их эффективную реализацию [18].

Общей и согласованной классификации компетенций не существует. На данном этапе разные исследователи предлагают универсальные или авторские классификации. В универсальной модели профессиональных компетенций А. В. Овчинников выделяет пять групп, выстроенных в определенном порядке: *личностные, социальные, технические, организационные и административные* [19]. Другие исследователи называют следующие группы компетенций [17]:

- *связанные с деятельностью* (познавательная, социально-трудовая, гражданско-правовая);
- *с коммуникацией* (информационная, межличностная, эмпатическая);
- *со становлением внутреннего самосознания* (ценностно-смысловая, социорефлексивная, аутопсихологическая, интеллектуальная, мотивационная, аналитическая, эмоционально-психологическая).

В методических рекомендациях по внедрению целевой модели наставничества для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным и дополнительным общеобразовательным программам определены два ключевых направления подготовки наставников: развитие самоанализа и навыков самопрезентации, а также формирование навыков эффективной коммуникации [20].

Анализ зарубежных исследований показывает, что компетенции наставника включают в себя знания и навыки о структуре и процессе отношений наставничества, способность справляться с проблемами, возникающими в отношениях наставничества, а также понимание ролей и обязанностей в отношениях наставничества. Д. Хамер и соавторы выделяют девять ключевых компетенций [21]: 1) поддержание эффективной коммуникации; 2) согласование ожиданий; 3) предоставление навыков и знаний для достижения успеха; 4) учет разнообразия; 5) поощрение независимости; 6) содействие профессиональному развитию; 7) содействие профессиональной честности и этическому поведению; 8) преодоление ограничений ресурсов; 9) содействие институциональным изменениям.

К. Пател и соавторы делают акцент на коммуникативных компетенциях наставника и считают, что эффективные коммуникативные навыки являются одними из самых важных. Эффективное общение, если оно выполняется правильно, приводит к достижению профессиональных целей подопечного и в конечном итоге к профессиональному успеху. Авторы выделяют пять навыков общения, которыми должен обладать успешный наставник: устанавливать ожидания и предоставлять обратную связь, умение слушать, мотивировать, проявлять уважение и поддерживать контакт [22].

В сфере дополнительного образования детей значительная часть образовательного процесса отведена проектной деятельности детских и молодежных команд. Для успешной реализации проектного обучения были выделены 10 областей компетенций, которые составляют ядро профессионализма наставника проектной деятельности [23]:

- контекст проекта;
- нормы и требования;
- этика и культура;
- осознанность и рефлексивность;

- работа в команде;
- целеполагание;
- генерация идей;
- комплексное планирование;
- оценивание и контроль;
- развитие участников и команды проекта.

Оценивать компетенции предлагают на трех уровнях: начальном, базовом и продвинутом. Перечисленные компетенции являются характеристиками, отражающими общую компетентность наставника и позволяющими ему не только правильно и четко поставить задачу, но и добиться ее качественного выполнения.

Интервью и опрос более 150 наставников и молодых специалистов предприятий Республики Татарстан показали, что наличие только высокого уровня профессиональной подготовки не гарантирует наставнику знаний и компетенций, необходимых для наставнической деятельности. Анализ задач современного наставника позволил исследователям выделить основные кластеры компетенций, необходимых для успешной наставнической деятельности [24]:

- общепрофессиональные;
- общекультурные;
- специальные, необходимые для осуществления наставнической деятельности.

Кластер общепрофессиональных компетенций включает компетенции, характеризующие производственные задачи, выполняемые наставниками и молодыми специалистами, например, способность управлять технологическими процессами. Кластер общекультурных компетенций включает в себя обширный перечень компетенций: коммуникативные, управленческие, исследовательские и т. д. Кластер специальных компетенций содержит компетенции, необходимые для осуществления эффективной наставнической деятельности, и основывается на профессионально-психологическом портрете наставника [24].

Выделенные кластеры характеризуют наставника не только как работника, но и как личность со своими особенностями. Это имеет большое значение для системы дополнительного образования детей, в которой педагог-наставник занимает важную роль в профессиональном определении детей.

Результаты. Современный наставник в своей деятельности сочетает работу не только педагога, но и модератора, тьютора, коуча, эксперта, исследователя-инженера и предпринимателя. На основе анализа подходов к выделению компетенций наставника мы предлагаем следующую компетентностную модель наставника для современной системы дополнительного образования детей. Разработанная нами компетентностная модель включает в себя три блока компетенций (рисунок).



Компетентностная модель наставника

Блок *педагогических* компетенций позволяет наставнику эффективно организовать образовательный процесс с применением педагогических технологий для работы с детьми разных возрастных и культурных групп, обеспечить мотивацию обучающихся, планировать и проектировать процесс профессионального самоопределения наставляемого.

Профессиональные компетенции позволяют наставнику использовать современные методы исследования и технические средства (в том числе высокотехнологичное оборудование) в образовательном процессе системы современного дополнительного образования, дать обучающемуся информацию о специфике определенной профессиональной сферы и обеспечить его погружение в проектную деятельность.

Блок *гибких навыков* содержит компетенции для продуктивной коммуникации, управления конфликтами, креативного мышления и конструктивной критики. Компетенции в сфере планирования и тайм-менеджмента важны на всех этапах обучения, особенно при реализации проектной деятельности, и обеспечивают грамотное целеполагание

в соответствии с возможностями, ожиданиями и потребностями всех заинтересованных сторон.

Обсуждение результатов. Содержание и структура модели отвечают требованиям и актуальным тенденциям развития рынка профессий и системы дополнительного образования. Для осуществления эффективной наставнической деятельности, особенно педагогов высокотехнологичных образовательных подразделений, таких как детские технопарки «Кванториумы» и центры цифрового образования детей «ИТ-Кубы», важно сочетание всех указанных блоков компетенций. На наш взгляд, блок гибких навыков у наставников имеет первостепенное значение, что обусловлено приоритетными направлениями подготовки наставника (личностное развитие и коммуникативные навыки), определенными в методических рекомендациях по внедрению целевой модели наставничества для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным и дополнительным общеобразовательным программам [20].

Для дальнейшего исследования компетентностной модели авторами определены следующие этапы работы:

- эмпирическое исследование блока гибких навыков наставников в системе дополнительного образования детей и уточнение компетентностной модели;
- разработка технологий развития гибких навыков наставников в системе дополнительного образования детей.

Апробация разработанной компетентностной модели осуществляется в рамках деятельности ГАНОУ СО «Дворец молодежи» (Екатеринбург), в частности в работе его высокотехнологичных образовательных подразделений – «Кванториумов» и «ИТ-Кубов» (Екатеринбург, Первоуральск, Верхняя Пышма).

Компетенции наставника в инклюзивном взаимодействии изучаются в процессе реализации проекта «Школа юных мастеров инклюзии», поддержанного Фондом президентских грантов. В рамках этого проекта пройдет 3-дневный Хакатон, где наставники будут работать с инклюзивными командами.

Впоследствии компетентностная модель наставника может быть использована при создании программы подготовки и повышения квалификации молодых специалистов и педагогов системы дополнительного образования, а также при разработке системы диагностики и мониторинга владения компетенциями.

Заключение. Развитие и совершенствование системы наставничества, а также разработка компетентностной модели наставника является актуальной задачей, направленной на обеспечение условий для личностного развития и достижения образовательных результатов в системе дополнительного образования детей. Модель будет актуальна при работе с одаренными детьми, при планировании детских и молодежных проектных смен и последующем отборе наставников, а также при организации сетевого взаимодействия учреждений дополнительного образования детей с организациями общего и профессионального образования, с предприятиями. Использование разработанной модели может способствовать реализации цели наставничества: поддержки успешной личной и профессиональной самореализации, самоопределения и профессиональной ориентации обучающихся.

Список источников

1. Об утверждении методологии (целевой модели) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися: распоряжение Минпросвещения России от 25.12.2019 г. № Р-145 // Юридическая информационная система «Легалакт – законы, кодексы и нормативно-правовые акты Российской Федерации». URL: <https://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-minprosveshchenija-rossii-ot-25122019-n-r-145-ob-utverzhdenii/>.

2. Об утверждении Целевой модели развития региональных систем дополнительного образования детей: приказ Минпросвещения России от 03.09.2019 г. № 467 // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201912090014>.

3. Щипанова Д. Е. Профессиональное самоопределение личности как построение смыслов будущего. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2020. 119 с.

4. Годлевская Е. В., Любченко Г. Н. Система наставничества: генезис и типы организационной культуры, функции, опыт применения в среднем профессиональном образовании // Современная высшая школа:

инновационный аспект. 2018. Т. 10, № 1 (39). С. 45–51. <https://doi.org/10.7442/2071-9620-2018-10-1-45-51>.

5. Фролова С. В., Базарнова Н. Д. Наставничество и менторинг: анализ понятий // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61–2. С. 213–215.

6. Осипов П. Н., Ирисметова И. И. Наставничество как форма дополнительного профессионального // Казанский педагогический журнал. 2020. № 4 (141). С. 52–57. <https://doi.org/10.34772/KPJ.2020.141.4.007>.

7. Ваганова О. И., Гладкова М. Н., Кобалян А. А. Формы и виды наставничества педагогических работников в образовательных организациях // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 76 (3). С. 49–52.

8. Челнокова Е. А., Тюмасаева З. И. Эволюция системы наставничества в педагогической практике // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6, № 4. Ст. 11. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2018-6-4-11>.

9. Воронин А. С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. техн. ун-та, 2006. 135 с. https://study.urfu.ru/Aid/Publication/415/1/Voronin_v.pdf.

10. Антопольская Т. А., Токарева О. Н. Актуальные проблемы организации наставничества для педагогических работников системы дополнительного образования детей // Непрерывное образование. 2020. № 3 (33). С. 114–116.

11. Лыжин А. И. Институт наставничества как технология привлечения и подготовки новых рабочих кадров // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2020. № 1 (1). С. 15–24.

12. Clutterbuck D. Establishing and maintaining mentoring relationships: an overview of mentor and mentee competencies // South Asian Journal of Human Resource Management. 2005. Vol. 3, iss. 3. P. 2–9. <https://doi.org/10.4102/sajhrm.v3i3.70>.

13. Державина В. В. Особенности наставничества в инклюзивной среде: его содержание и виды // Казанский педагогический журнал. 2020. № 6 (143). С. 237–243. <https://doi.org/10.51379/KPJ.2020.22.80.032>.

14. Об утверждении методических рекомендаций по реализации мероприятий по формированию и обеспечению функционирования единой федеральной системы научно-методического сопровождения

педагогических работников и управленческих кадров: распоряжение Министерства просвещения РФ от 04.02.2021 г. № Р-33 // Официальный интернет-ресурс Минпросвещения России. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/51d3c15a6842dce2585500acd9236624>.

15. Об утверждении Концепции создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров: распоряжение Министерства просвещения РФ от 16.12.2020 г. № Р-174 // Официальный интернет-ресурс Министерства просвещения РФ. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/3fc484bc2dcf592bee7e324ca2bfda90/>.

16. Беспалов Б. И. Профессионально важные компоненты деятельности человека и подходы к их психодиагностике // Организационная психология. 2014. Т. 4, № 4. С. 12–50. URL: <https://orgpsyjournal.hse.ru/2014-4-4/140448545.html>.

17. Тенитилова К. С., Беляева В. Г., Абаева С. М. Понятие, классификация и общая характеристика ключевых образовательных компетенций // Международный научно-исследовательский журнал. 2021. № 4–3 (106). С. 122–124. <https://doi.org/10.23670/IRJ.2021.106.4.087>.

18. Шелехов И. Л., Белозерова Г. В., Берестнева О. Г. Оценка компетентности: системные исследования, методы и подходы // ИТНОУ: информационные технологии в науке, образовании и управлении. 2019. № 2 (12). С. 3–7.

19. Овчинников А. В. Универсальная модель профессиональных компетенций // Наукovedение. 2014. № 4 (23). URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/100EVN414.pdf>.

20. О направлении целевой модели наставничества и методических рекомендаций (вместе с «Методическими рекомендациями по внедрению методологии (целевой модели) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися»): письмо Минпросвещения России от 23.01.2020 г. № МР-42/02 // Судебные и нормативные акты РФ. URL: <https://sudact.ru/law/pismo-min-prosveshcheniia-rossii-ot-23012020-n-mr-4202/>.

21. Global health research mentoring competencies for individuals and institutions in low- and middle-income countries / D. H. Hamer [et al.] // The American Journal of Tropical Medicine and Hygiene. 2019. Vol. 100, iss. 1. P. 15–19. <https://doi.org/10.4269/ajtmh.18-0558>.

22. Patel K., Gupta Y., Patel A. Key communication skills for mentors // Journal of the American College of Radiology. 2022. Vol. 19, iss. 7. P. 903–904. <https://doi.org/10.1016/j.jacr.2022.03.001>.

23. Никольский В. С., Неслуховская А. В. Компетенции наставника проектного обучения и его роль в освоении проектного подхода учащимися // Исследователь/Researcher. 2020. № 1 (29). С. 135–143.

24. Масалимова А. Р. Модель компетенций современного наставника // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2012. № 4 (8). С. 104–108.

Статья поступила в редакцию 12.01.2023; одобрена после рецензирования 14.02.2023; принята к публикации 27.02.2023.

The article was submitted 12.01.2023; approved after reviewing 14.02.2023; accepted for publication 27.02.2023.

Раздел 2. ЦИФРОВИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Научная статья

УДК 787.61.071.5:[78.087.5:004.032.6]

DOI: 10.17853/2686-8970-2023-1-73-87

ЭЛЕКТРОННЫЕ РЕСУРСЫ В РАЗВИТИИ МЕТРОРИТМИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ДЕТСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Людмила Олеговна Черкасская

методист

*Екатеринбургский дом учителя,
Екатеринбург, Россия*

*mila.cherckassckaya@yandex.ru,
<https://orcid.org/0000-0002-8764-0152>*



Наталья Иннокентьевна Буторина

кандидат педагогических наук, доцент

*Детская школа искусств,
Новоуральск, Россия*

*nainnrgppu20@gmail.com,
<https://orcid.org/0000-0002-6381-9430>*



Аннотация. Определены возможности электронных образовательных ресурсов в развитии метроритмических способностей обучающихся детской музыкальной школы. Раскрыто содержание мультимедийного сборника упражнений, применение которого в учебном процессе оказывает позитивное воздействие на становление и совершенствование музыкально-ритмических способностей детей. Приведены результаты опытно-поискового исследования, подтверждающего успешность использования современного средства в развитии метроритмических способностей старших дошкольников на занятиях по ритмике.

Ключевые слова: электронные образовательные ресурсы, метроритмические способности, мультимедийный сборник упражнений, занятия по ритмике, музыкальная литература, детская музыкальная школа

Для цитирования: Черкасская Л. О., Буторина Н. И. Электронные ресурсы в развитии метроритмических способностей обучающихся детской музыкальной школы // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2023. № 1 (13). С. 73–87. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2023-1-73-87>.

Section 2. DIGITALIZATION OF EDUCATION

Original article

ELECTRONIC RESOURCES IN THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' METRO-RHYTHMIC ABILITIES IN CHILDREN'S MUSIC SCHOOL

Lyudmila O. Cherkasskaya

Methodologist

*Ekaterinburg Teacher's House,
Ekaterinburg, Russia*

*mila.cherkassckaya@yandex.ru,
<https://orcid.org/0000-0002-8764-0152>*

Natalia I. Butorina

Candidate of Sciences in Pedagogy, Associate Professor

*Children's Art School,
Novouralsk, Russia*

*nainnrgppu20@gmail.com,
<https://orcid.org/0000-0002-6381-9430>*

Abstract. The possibilities of electronic educational resources in the development of metro-rhythmic abilities of students in a children's music school are determined. The article proposes the content of a multimedia collection of exercises, the use of which has a positive impact on the development of the children's musical and rhythmic abilities. The results of the empirical study are presented, confirming the success of the use of a modern tool in the development of metro-rhythmic abilities of senior preschoolers in rhythm classes.

Keywords: electronic educational resources, metro-rhythmic abilities, multimedia collection of exercises, rhythm classes, musical literature, children's music school

For citation: Cherkasskaya L. O., Butorina N. I. Electronic resources in the development of students' metro-rhythmic abilities in children's music school // INSIGHT. 2023. № 1 (13). P. 73–87. (In Russ.). <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2023-1-73-87>.

Введение и постановка проблемы. Отечественное дополнительное музыкальное образование детей в рамках формирования современной гармонически развитой личности нацелено прежде всего на становление и совершенствование ее творческих музыкальных способностей.

Среди ключевых проблем, волнующих педагогов на всех этапах воспитания будущих музыкантов, выделяется проблема развития мет-

роритмических способностей обучающихся детских музыкальных школ и музыкальных отделений детских школ искусств [1, 2]. Это обусловлено тем, что метроритм – один из центральных, основополагающих элементов музыки, не только времяизмерительная категория, но и эмоционально-выразительная, образно-поэтическая, художественно-смысловая сторона музыкального искусства [3].

Метроритмические способности представляют собой активное (двигательное) переживание музыки и точное воспроизведение музыкального метроритма, без которого практически невозможна любая музыкальная деятельность [4]. В детской музыкальной школе их развитие начинается в старшем дошкольном возрасте на занятиях по ритмике, где применяются игровые, наглядные и практические методы обучения при освоении нотной грамоты, пении со словами и сольфеджировании, выполнении метроритмических упражнений и партитур. Данные способы традиционно подготавливают дошкольников к дальнейшему обучению музыке.

Однако большинство преподавателей по ритмике сталкиваются с проблемой недостаточности современных пособий и дидактических материалов, в том числе мультимедийных средств, разработанных для развития метроритмических способностей старших дошкольников. В то же время именно электронные ресурсы могут способствовать наиболее успешному достижению основной цели занятий по ритмике, на которую указывал основатель системы ритмического воспитания Э. Жак-Далькроз: «Цель ритмики – это подвести ее последователей к тому, чтобы они могли сказать к концу своих занятий не столько “я знаю”, сколько “я ощущаю”» [5, с. 5].

О необходимости развития метроритмических способностей детей в ходе музыкального воспитания и обучения пишет Н. Н. Стоильская [6]. Среди эффективных методов развития ритмического мышления исследовательница особо выделяет следующие: метод ритмического дробления, древняя индийская методика Коннакол, музицирование с цветными нотами, метод ритмического алфавита Бенни Гребба, онлайн-тренажеры ритма.

А. Г. Островерхов анализирует психолого-педагогические условия музыкально-ритмического развития обучающихся музыкальной школы, важнейшим среди которых называет синхронизацию форми-

рования психомоторных, когнитивно-рефлексивных, эмоционально-волевых способностей [7].

Возрастающую роль современных мультимедийных средств в повышении качества и эффективности процесса музыкального обучения детей подтверждают результаты исследований. Так, в учебном пособии «Цифровые технологии в музыкальном образовании» раскрыты возможности использования в отечественном музыкальном образовании целого ряда электронных ресурсов, которые способствуют развитию тембрового слуха, аналитических способностей обучающихся на занятиях по фортепиано, освоению подростками игры на гитаре при организации самостоятельных занятий, развитию и т. д. [8].

Анализируя зарубежный опыт (европейские страны), И. Р. Черешнюк отмечает успешное применение компьютерных технологий при освоении музицирования детьми раннего возраста (3–4 лет) [9]. В частности, представитель музыкальной педагогики Германии, немецкий исследователь В. Enders указывает на эффективное использование в детском музыкальном творчестве медиатехнологий [10]. Позитивные мнения целого ряда зарубежных ученых о результативности применения информационно-компьютерных технологий в музыкальном обучении приводят И. М. Красильников, N. G. Tagiltseva [11, 12] и др.

Эффективным современным электронным ресурсом, способствующим развитию метроритмических способностей старших дошкольников на занятиях по ритмике в детской музыкальной школе, может стать мультимедийный сборник упражнений, содержащий комплекс упражнений с применением информации разного вида (графики, видео и аудио). Его позитивное воздействие на развитие рассматриваемых способностей обуславливается следующими возможностями:

1) обеспечение детей доступными и наглядными текстовыми, нотографическими, аудио- и видеоматериалами для самостоятельных занятий по ритмике;

2) предоставление практических упражнений для реализации основных видов музыкальной деятельности (восприятие, интонирование, метроритмическое исполнение музыки, ритмическая импровизация и сочинение);

3) помощь в целенаправленном комплексном музыкальном и общем развитии старших дошкольников с учетом возрастных особенностей.

Данные возможности полностью соответствуют цели учебного предмета «Ритмика»: «...развитие музыкальных, метроритмических и двигательных способностей учащихся через овладение основами музыкально-ритмической культуры» [13, с. 5].

При разработке мультимедийного сборника упражнений для развития метроритмических способностей дошкольников были учтены основные разделы «Рабочей программы по ритмике»: «Игроритмика», «Игрогимнастика», «Танцевально-ритмическая гимнастика», «Игротанцы», «Игропластика», «Пальчиковая гимнастика», «Игровой самомассаж», «Музыкально-подвижные игры», «Игра на шумовых инструментах» [13, с. 6–9].

Важнейшим фактором музыкально-творческого саморазвития детей на занятиях по ритмике становится игровое моделирование [14], поэтому основными направлениями работы на занятиях являются следующие: игры на общение (коммуникативные, хороводные), пальчиковая гимнастика, игры-потешки, игры-массаж, игры с предметами, игры с отражательными движениями, игровая и танцевально-ритмическая гимнастика, хороводные игры и танцы, развитие речи и музыкально-слуховых представлений, дирижирование, игра на шумовых и звуко-высотных инструментах.

Учебно-методическое и техническое обеспечение программы связано с применением таких обязательных компонентов, как специальная литература и фонотека по ритмике, музыкальной грамоте, игре на шумовых инструментах; класс с инструментом (фортепиано), оснащенный магнитофоном, ноутбуком, проектором, интерактивной доской, передвижной магнитной доской; специальные средства обучения на занятиях по ритмике (набор детских шумовых инструментов, мячи, обручи, гимнастические палки, скакалки и т. д.).

Материалы и методы исследования. Специально созданный мультимедийный сборник упражнений для развития метроритмических способностей старших дошкольников на занятиях по ритмике в детской музыкальной школе состоит из следующих разделов: «Пояснительная записка», «Речевые упражнения», «Игроритмика “Ножки – ладошки”», «Дирижер», «Игра на инструментах шумового оркестра», «Сочинение. Композитор», «Пальчиковые игры», «Список используемых источников».

Раздел *«Пояснительная записка»* представляет собой текстовый документ, в котором указаны рабочая программа, цели и задачи, целевая аудитория, а также структура мультимедийного сборника упражнений.

Раздел *«Речевые упражнения»* состоит из текстового материала, рисунков и графического изображения звуков, предлагаемые упражнения направлены на метризацию двух- и трехсложных слов, выявление и показ в них акцентированных слогов, прохлопывание, простукивание и вышагивание метрических долей. Изображения сопровождаются подстрочным текстом. Также вводятся более дробные ритмические фигуры, предназначенные для произнесения текста вместе с хлопками или притопами, чуть позже – для произнесения ритмослогов половинных, четвертных и восьмых длительностей («БОМ», «ТА», «ТИ-ТИ»).

Раздел *«Игроритмика “Ножки-ладошки”»* состоит из графических изображений с обозначениями метра и ритма. Упражнения в данном разделе выполняются в форме произнесения текста или ритмослогов вместе с шагами, хлопками и шлепками. Изображения сопровождаются подстрочным текстом. Сначала предлагаются задания для разучивания движений в удобном для детей темпе, затем – метроритмические упражнения с музыкальным сопровождением.

В разделе *«Дирижер»* представлены упражнения для старших дошкольников на свободное дирижирование и тактирование музыки, что предполагает возможность ее эмоционального переживания, передачи громкости, темпа и характера мелодии посредством движений, а также определения ее сильной доли среди метрических долей, выделения (исполнения) с помощью хлопков или игры на шумовых ударных инструментах.

Раздел *«Игра на инструментах шумового оркестра»* предназначен для освоения детьми игры на различных ударных шумовых инструментах, развития первоначальных навыков ансамблевого исполнительства. В разделе содержатся упражнения на метрическое сопровождение музыкальных фрагментов, выполнение ритмического остинато, одновременное и последовательное включение в ансамблевую игру, а также на исполнение одной из партий ритмической партитуры, что важно для воспитания навыка чтения ритма (в будущем – нотного текста).

Раздел «Сочинение. Композитор» включает упражнения на сопоставление текста и ритмического рисунка, сочинение ритмических фраз из двух тактов и предложений, а также на свободную ритмическую импровизацию под музыку. Задания, представленные в виде графических изображений ритмического рисунка, текстовых пояснений и звуковых материалов, составлены по принципу «от простого – к более сложному»: освоение конкретного навыка в одном упражнении позволяет переходить к выполнению следующего, более сложного упражнения.

В разделе «Пальчиковые игры» детям предлагается посмотреть видео, разучить текст и движения пальчиковых игр. Каждая игра осваивается в течение нескольких занятий до тех пор, пока обучающиеся не смогут ее выполнять самостоятельно в разных темпах.

В разделе «Список используемых источников» указаны литературные и электронные источники, их авторы и ссылки на ресурсы.

Материалы специально созданного мультимедийного сборника упражнений могут эффективно применяться на занятиях в классе и в самостоятельной домашней работе дошкольников, при организации групповых и индивидуальных занятий по ритмике в детской музыкальной школе. При этом ведущим принципом реализации данного сборника считаем принцип систематичности и последовательности [15], поскольку развитие у детей метроритмических способностей возможно только в определенной системе.

Опытно-поисковое исследование по развитию метроритмических способностей старших дошкольников в детской музыкальной школе с применением разработанного мультимедийного сборника упражнений осуществлялось на занятиях по ритмике в группах раннего эстетического развития МБУК ДО «Детская музыкальная школа № 5 им. В. В. Знаменского» (г. Екатеринбург) в 2020–2022 гг. (в реальном и дистанционном режимах). Занятия проводились в соответствии с рабочей программой по предмету «Ритмика» 2 раза в неделю по 20 мин (36 учебных недель).

Цель опытно-поискового исследования заключалась в выявлении динамики развития метроритмических способностей старших дошкольников на занятиях по ритмике в детской музыкальной школе с применением мультимедийного сборника упражнений.

Опытно-экспериментальная работа включала три этапа: *констатирующий, формирующий и контрольный*.

В качестве критериев (соответствующих им показателей) развития метроритмических способностей были выбраны следующие:

1) *знание* основных понятий (первичные жанры, длительности, простые размеры и т. д.), способов воспроизведения / сочинения метроритмических фрагментов;

2) *умение* исполнять метроритмическую основу в вокальной и инструментальной музыке с дирижированием, тактированием, пением со словами / названием ритмических слогов и т. д.;

3) *умение* сочинять и воспроизводить метроритмические фрагменты, в том числе партии ритмической партитуры.

В соответствии с разработанными критериями и показателями были выявлены три уровня развития метроритмических способностей у обучающихся на занятиях по ритмике: *высокий, средний, низкий (В, С, Н)*.

В контрольную и экспериментальную группы вошли обучающиеся МБУК ДО «Детская музыкальная школа № 5» (по десять человек).

Для определения уровня развития метроритмических способностей обучающихся были разработаны вопросы *викторины* (1-й критерий) и *контрольные задания* (2-й и 3-й критерии).

В рамках *формирующего этапа* на занятиях по ритмике испытуемые *контрольной* группы занимались традиционным способом: дети осваивали упражнения из различных сборников по сольфеджио, ритмике и слушанию музыки. Дошкольники, вошедшие в *экспериментальную* группу, использовали мультимедийный сборник упражнений, осваивали в разных видах музыкальной деятельности метроритмические упражнения: речевые; произнесение ритмослогов с опорой на графические изображения ритмов; свободное дирижирование и тактирование; выполнение ритмического оstinato; чтение и исполнение основных длительностей в простейших ритмических фразах и фрагментах; сопоставление текста и ритмического рисунка; сочинение ритмических фраз и предложений, а также свободная ритмическая импровизация под музыку; двигательная активность и координация исполнительского аппарата (пальчиковые игры).

Занятия проходили в группе и индивидуально (в дистанционном режиме) по принципу «от простого – к более сложному»: после речевых упражнений и пальчиковых игр выполнялись задания из разделов сборника на разные виды деятельности. Игровая форма занятий продолжалась дома, где для закрепления материала детям предлагалось стать учи-

телем: помочь своим родителям и друзьям освоить метроритмические упражнения. Последующие занятия начинались с закрепления пройденного материала на новых упражнениях мультимедийного сборника.

На контрольном этапе исследования на основе разработанных критериев и показателей оценки уровня развития метроритмических способностей старших дошкольников контрольной и экспериментальной групп были осуществлены следующие мероприятия:

- подготовлены вопросы викторины № 2 (1-й критерий);
- проведен контрольный урок (практические задания № 2 и № 3) (2-й и 3-й критерии);
- осуществлена итоговая диагностика;
- проанализированы и оформлены результаты опытно-поискового исследования в таблицах и диаграммах, сделаны выводы.

Результаты исследования. Начальная диагностика уровня развития метроритмических способностей старших дошкольников в контрольной и экспериментальной группах показала примерно одинаковые результаты по всем трем критериям (табл. 1 и 2, рис. 1).

Таблица 1

Результаты констатирующего этапа в контрольной группе, баллы

№ испытуемого	Выполнение задания № 1 по первому критерию (викторины)	Выполнение контрольного задания № 2 по второму критерию	Выполнение контрольного задания № 3 по третьему критерию	Общий балл	Средний балл	Уровень метроритмических способностей
1	2	2	2	6	2	С
2	1	2	3	6	2	С
3	2	1	2	5	2	С
4	2	1	1	4	1	Н
5	2	2	1	5	2	С
6	1	1	2	4	1	Н
7	2	2	1	5	2	С
8	3	2	3	8	3	В
9	1	1	2	4	1	Н
10	2	1	3	6	2	С

Таблица 2

Результаты констатирующего этапа в экспериментальной группе, баллы

№ испытуемого	Выполнение задания № 1 по первому критерию (викторина № 1)	Выполнение контрольного задания № 2 по второму критерию	Выполнение контрольного задания № 3 по третьему критерию	Общий балл	Средний балл	Уровень метроритмических способностей
1	3	2	2	7	2	С
2	3	3	3	9	3	В
3	2	3	3	8	3	В
4	3	2	2	7	2	С
5	1	2	1	4	1	Н
6	2	1	1	4	1	Н
7	1	1	2	4	1	Н
8	2	2	1	5	2	С
9	1	2	2	5	2	С
10	2	1	2	5	2	С

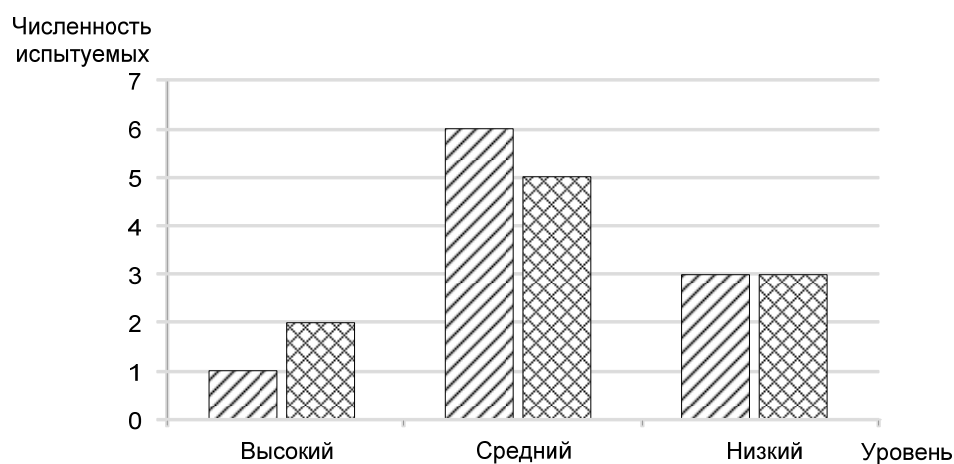


Рис. 1. Уровни начального развития метроритмических способностей обучающихся:
 ▨ – контрольная группа; ▩ – экспериментальная группа

Разработанные диагностические инструменты на контрольном этапе исследования предполагали проверку знаний основных понятий, способов воспроизведения и сочинения метроритмических фрагментов, а также формирование следующих умений:

1) исполнять метроритмическую основу музыки с дирижированием или тактированием, пением со словами и названием ритмических слогов и т. д.;

2) сочинять и воспроизводить метроритмические фрагменты, партии ритмической партитуры.

Результаты итоговой диагностики были проанализированы, сделаны выводы (табл. 3 и 4, рис. 2).

Таблица 3

Результаты контрольного этапа в контрольной группе, баллы

№ испытуемого	Выполнение задания № 1 по первому критерию (викторины)	Выполнение контрольного задания № 2 по второму критерию	Выполнение контрольного задания № 3 по третьему критерию	Общий балл	Средний балл	Уровень метроритмических способностей
1	3	2	2	7	2	С
2	2	2	3	7	2	С
3	2	1	2	5	2	С
4	2	1	1	4	1	Н
5	2	2	2	6	2	С
6	2	2	2	6	2	С
7	2	2	1	5	2	С
8	3	3	3	9	3	В
9	2	1	2	5	2	С
10	2	2	3	7	2	С

Таблица 4

Результаты контрольного этапа в экспериментальной группе, баллы

№ испытуемого	Выполнение задания № 1 по первому критерию (викторина № 2)	Выполнение контрольного задания № 2 по второму критерию	Выполнение контрольного задания № 3 по третьему критерию	Общий балл	Средний балл	Уровень метроритмических способностей
1	3	3	3	9	3	В
2	3	3	3	9	3	В
3	3	3	3	9	3	В
4	3	2	3	8	3	В
5	2	2	2	6	2	С
6	2	2	2	6	2	С
7	2	2	2	6	2	С
8	3	2	2	7	2	С
9	2	3	2	7	2	С
10	2	2	2	6	2	С

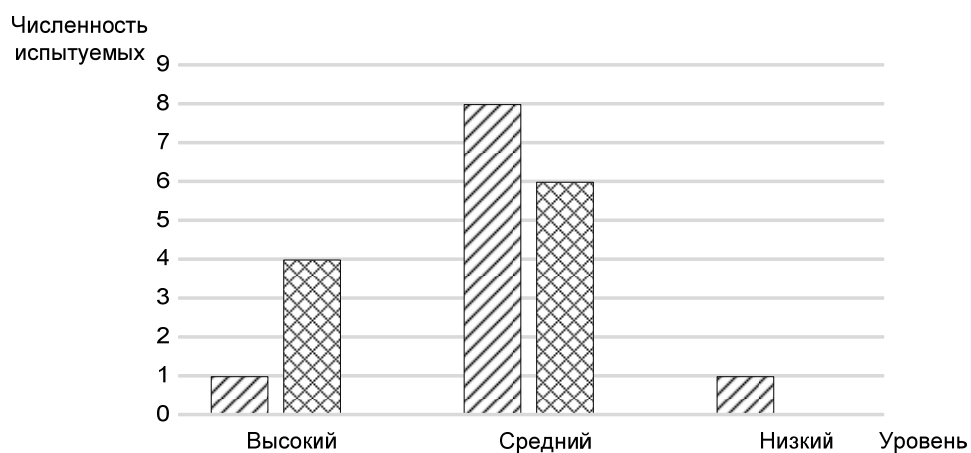


Рис. 2. Итоговые уровни развития метроритмических способностей обучающихся:
 ▨ – контрольная группа; ▩ – экспериментальная группа

Дополнительно для определения отношения испытуемых экспериментальной группы к занятиям был проведен устный анкетный опрос, подтвердивший положительное отношение обучающихся к разработанному мультимедийному сборнику упражнений.

Результаты опытно-поисковой работы показали, что уровень развития метроритмических способностей старших дошкольников в экспериментальной группе оказался значительно выше, чем в контрольной группе, что подтвердило успешность применения мультимедийного сборника упражнений для решения поставленных в исследовании задач.

Заключение. Проведенное исследование показало положительную динамику развития метроритмических способностей обучающихся на занятиях по ритмике в детской музыкальной школе.

Были сделаны следующие выводы по анализу апробации мультимедийного сборника упражнений по ритмике для старших дошкольников:

1) данное средство обучения полностью соответствует педагогическим и технологическим требованиям к мультимедийным образовательным ресурсам;

2) сборник упражнений успешно дополняет традиционные формы и методы обучения, успешно развивая метроритмические способности детей;

3) современный ресурс может применяться как в классе, так и в самостоятельной работе старших дошкольников;

4) мультимедийный сборник позволяет обучающимся многократно повторять в индивидуально выбранном для себя темпе предлагаемые упражнения, что способствует целенаправленному развитию музыкально-ритмических способностей детей;

5) разработанное средство обучения делает наглядным процесс выполнения практических упражнений благодаря нотным примерам с аудио- и видеосопровождением;

6) сборник позволяет старшим дошкольникам достигать высоких результатов в учебной деятельности, делает процесс развития метроритмических способностей обучающихся на занятиях по ритмике более доступным и современным.

Проведение на контрольном этапе опытно-поискового исследования заключительной диагностики, сравнение результатов с констатирующим этапом, а также результаты анкетного опроса продемонстрировали положительную динамику в развитии метроритмических способностей старших дошкольников в детской музыкальной школе.

Список источников

1. Rhythmic and textural musical sequences differently influence syntax and semantic processing in children / L. Canette [et al.] // *Journal of Experimental Child Psychology*. 2020. Vol. 191. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2019.104711>.
2. New evidence of a rhythmic priming effect that enhances grammaticality judgments in children / A. Chern [et al.] // *Journal of Experimental Child Psychology*. 2018. Vol. 173. P. 371–379. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2018.04.007>.
3. Modoran M. Methodological Approaches Specific to Rhythmical Music Education in the Romanian Primary School // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014. Vol. 116. P. 3160–3164. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.726>.
4. Brown S. Group dancing as the evolutionary origin of rhythmic entrainment in humans // *New Ideas in Psychology*. 2022. Vol. 64. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2021.100902>.
5. Жак-Далькроз Э. Ритм. М.: Классика XXI, 2002. 247 с.
6. Стоильская Н. Н. Методы развития ритмического мышления у детей в вокальных ансамблях // *Вестник науки*. 2023. Т. 5, № 1 (58). С. 115–124.
7. Островерхов А. Г. Психолого-педагогические условия музыкально-ритмического развития учащихся музыкальной школы // *Проблемы современного педагогического образования*. 2018. № 59–1. С. 479–482.
8. Коновалов А. А., Буторина Н. И. Цифровые технологии в музыкальном образовании: учебное пособие. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2022. 158 с. URL: <http://elar.rsvpu.ru/978-5-8050-0734-8.pdf>.

9. Черешнюк И. Р. Зарубежный опыт применения компьютерных технологий в детском музыкальном творчестве // Теория и практика применения информационных технологий в искусстве, культуре и музыкальном образовании: материалы 3-й Междунар. интернет-конф., Екатеринбург, 14 окт. – 7 нояб. 2008 г. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2008. С. 101–105. URL: <https://elar.rsvpu.ru/handle/123456789/6758>.

10. Enders B. Musikalische Bildung und neue Medien // Musikforum, Dez. 1995. S. 40–55.

11. Красильников И. М. Зарубежные ученые об информационно-компьютерных технологиях как средстве формирования музыкальных компетенций // Педагогика искусства. 2012. № 2. С. 249–254. URL: <http://www.art-education.ru/AE-magazine/http://www.art-education.ru/electronic-journal/zarubezhnye-uchenye-ob-informacionno-kompyuternyh-tehnologiyah-kak-sredstve>.

12. Information technologies in musical and art education of children / N. G. Tagiltseva [et al.] // Smart Innovation, Systems and Technologies. 2017. Vol. 75. P. 112–119. DOI: 10.1007/978-3-319-59451-4-12.

13. Рабочая программа учебного предмета «Ритмика» ДООП «Цветочный город» / сост. О. В. Черкасская. Екатеринбург, 2017. 10 с. URL: <https://xn-3-7sbumfdq1b8b.xn-80acgfbsl1azdqr.xn-p1ai/uploads/main/002/e8056670a708ac1b46334a35d8c74fe2343f4e555e6fb111680913c4ee1c2477/v.01.up.02-ritmika.pdf>.

14. Bella S. D. Music and movement: Towards a translational approach // Neurophysiologie Clinique. 2018. Vol. 48, iss. 6. P. 377–386. <https://doi.org/10.1016/j.neucli.2018.10.067>.

15. Буторина Н. И., Коновалов А. А. Принципы и подходы к формированию профессионально-специализированных компетенций у студентов в области музыкально-компьютерных технологий // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. 2019. № 1. С. 117–123.

Статья поступила в редакцию 14.11.2022; одобрена после рецензирования 22.02.2023; принята к публикации 27.02.2023.

The article was submitted 14.11.2022; approved after reviewing 22.02.2023; accepted for publication 27.02.2023.

Научная статья

УДК 377.8.016:78.03:[78.087.5:004.032.6]

DOI: 10.17853/2686-8970-2023-1-88-102

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА МУЗЫКАЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ЛЕКЦИЙ



Анастасия Владимировна Хорошун

режиссер

Центр культуры «Молодежный»,
Екатеринбург, Россия

anastasiya_khoroshun1@mail.ru,
<https://orcid.org/0000-0002-5135-0495>

Аннотация. Представлен обзор современных цифровых образовательных средств, применяемых в системе музыкального, в том числе профессионального образования. Названы возможности мультимедийной лекции как одного из таких средств в формировании профессиональных компетенций студентов педагогического колледжа на занятиях по музыкальной литературе. Приведены описание, уровни сформированности и критерии оценки одной из ключевых компетенций будущего педагога-музыканта – способности выполнять теоретический и исполнительский анализ музыкального произведения, применять базовые теоретические знания в музыкально-корреспондентской деятельности. Описано опытно-поисковое исследование, направленное на подтверждение эффективности применения курса мультимедийных лекций при формировании профессиональных компетенций.

Ключевые слова: мультимедийная лекция, современные методы, цифровые образовательные средства, профессиональные компетенции, формирование компетенций, студенты, музыкальная литература, педагогический колледж

Для цитирования: Хорошун А. В. Обучение студентов педагогического колледжа музыкальной литературе с использованием мультимедийных лекций // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2023. № 1 (13). С. 88–102. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2023-1-88-102>.

Original article

TEACHING MUSICAL LITERATURE TO PEDAGOGICAL COLLEGE STUDENTS USING MULTIMEDIA LECTURES

Anastasiya V. Khoroshun

Stage Director

*Cultural Center "Molodezhny",
Ekaterinburg, Russia*

*anastasiya_khoroshun1@mail.ru,
<https://orcid.org/0000-0002-5135-0495>*

Abstract. An overview of modern digital educational tools used in the system of music, including vocational education, is presented. The article illustrates the possibilities of a multimedia lecture as one of such tools in the formation of professional competencies of students of a pedagogical college during musical literature classes. The article presents the description, levels of formation and criteria for evaluating one of the key competencies of a future teacher-musician – the ability to conduct theoretical and performing analysis of a musical piece, to apply basic theoretical knowledge in musical and correspondent activities. The article describes the empirical study aimed at confirming the effectiveness of the use of a course of multimedia lectures in the formation of professional competencies.

Keywords: multimedia lecture, modern methods, digital educational tools, professional competences, competence formation, students, musical literature, pedagogical college

For citation: Khoroshun A. V. Teaching musical literature to pedagogical college students using multimedia lectures // INSIGHT. 2023. № 1 (13). P. 88–102. (In Russ.). <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2023-1-88-102>.

Введение и постановка проблемы. В связи с активной цифровизацией и компьютеризацией во всех сферах деятельности человека на сегодняшний день возрастает потребность в обновлении и оптимизации средств и методов обучения для подготовки современных и компетентных специалистов, свободно владеющих навыками работы с цифровыми технологиями, в частности это относится к учреждениям среднего профессионального образования – колледжам.

Основной целью образовательных программ колледжей является формирование общих и профессиональных компетенций обучающихся, которые в свою очередь характеризуются готовностью и способностью последних использовать в своей будущей профессиональ-

ной деятельности различные формы организации образовательного процесса – традиционные и современные [1, 2].

Традиционными средствами обучения на занятиях по всем предметам профессионального цикла музыкального отделения, в частности по музыкальной литературе, в колледже являются нотные хрестоматии, аудиозаписи, учебные пособия (встречаются примеры использования в музыкальном образовании интерактивных технологий, таких как деловые игры [3, 4]). Однако в современных условиях большими возможностями обладают мультимедийные средства обучения, которые расширяют способы овладения обучающимися компетенциями. При этом сами обучающиеся готовы использовать современные средства обучения и заинтересованы в их применении.

Обзор литературы. Действительно, в настоящее время мультимедийные технологии в музыкальном воспитании и обучении можно использовать в любом виде музыкальной деятельности. Сегодня в научной литературе и практике можно встретить много примеров в подтверждение этой мысли. При обучении игре на флейте [5] или на кларнете [6] это могут быть, например, онлайн-тренажеры; при развитии навыков игры на гитаре – мультимедийная хрестоматия, в состав которой входят учебные материалы, подобранные в соответствии с целями и задачами изучаемого предмета, а также мультимедийные компоненты (текст, звук, аудио, видео, анимация и графика, гиперссылки и т. д.) [7].

И. М. Красильников указывает на интерактивное музицирование на электронных музыкальных инструментах как способ решения актуальной проблемы исполнительства детей, обусловленной противоречием между их стремлением к расширению репертуара и достижению качественного звучания при слабой операционной составляющей данной деятельности [8]. В этом случае, как утверждает исследователь, фонограмма или электронные паттерны смогут подтянуть это звучание до некоего усредненного уровня (зато они всегда доступны) [9].

Особую значимость использования цифровых средств обучения в системе музыкального профессионального образования подчеркивают Н. И. Буторина, А. А. Коновалов, W. Sakai, Y. Sukmayadi, F. Sella, H. I. Midyanti [10, 11, 12] и др.

Одним из современных дидактических средств, которые применяются в системе музыкального профессионального образования при изучении музыкально-теоретических дисциплин, таких как «История музыки», «Стили и жанры в музыке», «Анализ музыкальных форм», является мультимедийная партитура как форма реализации принципа наглядности обучения. Мультимедийная партитура благодаря своим достоинствам (повышение уровня заинтересованности обучающихся, оптимизация процессов понимания и запоминания учебного материала, воспитание культуры зрительского восприятия) определяется А. А. Коноваловым и А. Л. Скрябиным как видеоизображение нотной записи музыкального произведения для оркестрового исполнения, интегрированное с аудиозвучанием и его фиксацией в реальном времени на нотном тексте [13].

Другим таким средством можно назвать авторскую разработку – *мультимедийную лекцию*. Создание полноценного курса мультимедийных лекций позволяет осуществить целостное изучение учебной дисциплины, совместить и отобразить аудио- и видеоматериалы, текстовый и графический материал с применением компьютерной анимации. Данный курс лекций совмещает технические возможности компьютерной и аудиовидеотехники в предоставлении учебного материала с живым общением лектора с аудиторией (рис. 1).



Рис. 1. Фрагмент мультимедийной лекции

Мультимедийный курс лекций по музыкальной литературе содержит обширный материал по данному учебному предмету. В срав-

нении с традиционными учебными пособиями рассматриваемое средство предлагает обучающимся нотные и аудиопримеры их звучания, отражает концепцию педагога, способствуя успешному освоению учащимися содержания учебного предмета. Мультимедийный курс лекций может применяться на аудиторных занятиях и в домашней самостоятельной работе. В нем предложены для закрепления учебной информации контрольные вопросы и практические задания. При этом все указанные выше возможности мультимедийного курса лекций способствуют формированию профессиональных компетенций у обучающихся на занятиях по музыкальной литературе в колледже.

Одной из ключевых компетенций будущего педагога-музыканта является профессиональная компетенция, определяющая способность выполнять теоретический и исполнительский анализ музыкального произведения, применять базовые теоретические знания в музыкально-педагогической деятельности. На удовлетворение назревшей потребности в совершенствовании, улучшении средств обучения для развития аналитического навыка у обучающихся и успешного формирования данной профессиональной компетенции и нацелена настоящая статья.

Материалы и методы исследования. Апробация мультимедийного курса лекций по учебному предмету «Музыкальная литература» проходила на занятиях со студентами отделения «Музыкальное образование» ГБПОУ СО «Свердловский областной педагогический колледж» (Екатеринбург) в 2021/22 уч. г. В ней участвовали 19 человек, обучающихся по образовательной программе «Программа подготовки специалистов среднего звена по специальности 53.02.01 Музыкальное образование».

Основной целью апробации являлась проверка эффективности применения мультимедийного курса лекций как средства формирования профессиональных компетенций учащихся 3-го курса по дисциплине «Музыкальная литература». Эффективность курса лекций определялась по степени прироста оценочных показателей от начала к концу обучения.

Опытно-поисковое исследование включало в себя три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

В начале апробации (на констатирующем этапе опытно-поискового исследования) была проведена диагностика уровня формирования профессиональной компетенции студентов, в результате чего вы-

явлено, что данная компетенция у испытуемых практически не сформирована или сформирована слабо. Для этого были разработаны следующие *критерии* оценки аналитического навыка, входящего в профессиональную компетенцию студентов:

- знание музыкально-теоретических и музыкально-исполнительских терминов и понятий;
- умение применять музыкально-теоретические и исполнительские знания в процессе аналитической музыкальной деятельности;
- навыки музыкального анализа при выполнении практических заданий на анализ средств музыкальной выразительности, музыкального произведения, а также исполнительских приемов.

На основе разработанных критериев были выявлены *три уровня* сформированности профессиональной компетенции, связанной с музыкальным анализом, у студентов 3-го курса музыкального отделения: низкий, средний и высокий.

Низкий уровень сформированности профессиональной компетенции, касающейся музыкального анализа, характеризуют слабое или недостаточное знание музыкально-теоретических и музыкально-исполнительских терминов и понятий; слабое или недостаточное умение применять музыкально-теоретические и исполнительские знания в процессе выполнения музыкального анализа (теоретического и исполнительского); отсутствие или недостаточное развитие навыка музыкального анализа при выполнении практических заданий на анализ средств музыкальной выразительности, музыкального произведения, а также исполнительских приемов.

Средний уровень сформированности данной компетенции отличали достаточное знание музыкально-теоретических и музыкально-исполнительских терминов и понятий с допуском незначительных ошибок; достаточное умение применять музыкально-теоретические и исполнительские знания в процессе выполнения музыкального анализа (теоретического и исполнительского) с допуском незначительных ошибок; достаточное развитие навыка музыкального анализа при выполнении практических заданий на анализ средств музыкальной выразительности, музыкального произведения, а также исполнительских приемов с допуском незначительных ошибок.

Высокий уровень отличали знание музыкально-теоретических и музыкально-исполнительских терминов и понятий; умение самостоятельно применять музыкально-теоретические и исполнительские знания в процессе выполнения музыкального анализа; навык музыкального анализа при выполнении практических заданий на анализ средств музыкальной выразительности, музыкального произведения, а также исполнительских приемов.

Уровень сформированности профессиональной компетенции студентов, входящих в группу опытно-поискового исследования, на констатирующем этапе определялся с помощью устного опроса и практического задания, направленного на теоретический и исполнительский анализ предложенного музыкального произведения.

Содержание устного опроса было разработано на основе музыкально-теоретических и музыкально-исполнительских понятий и терминов, знакомых студентам из курсов, входящих в цикл музыкально-теоретических дисциплин. Практическое задание включало в себя анализ (теоретический и исполнительский) звучащего музыкального произведения. Для анализа нами был предложен романс М. И. Глинки «Не искушай меня без нужды» (для удобства каждому студенту были выданы ноты).

Также нами использовались анкеты для получения дополнительной информации об интересах студентов, их мыслях и отношении к обучению в колледже, музыкально-теоретическим дисциплинам и другим учебным предметам.

Устный опрос (по 1 критерию) и практическое задание (по 2 и 3 критериям) оценивались по 10-балльной системе. Так, устный опрос оценивался в диапазоне от 1 до 5 баллов. При этом 0 баллов студент получал при отсутствии ответа, 1 балл – при ответе на один из пяти вопросов, 2 балла – при ответе на два вопроса и т. д. Практическое задание оценивалось в соответствии с полнотой выполнения анализа в диапазоне от 1 до 5 баллов.

На основе общего количества полученных баллов определялся уровень владения рассматриваемой профессиональной компетенцией: 0–3 балла – низкий; 4–6 баллов – средний; 7–10 баллов – высокий.

Применение мультимедийного курса лекций в ходе *формирующего* этапа в течение весеннего семестра основывалось, прежде всего,

на практическом методе формирования рассматриваемой профессиональной компетенции. Студентам в качестве контрольного задания в конце каждой мультимедийной лекции было предложено выполнение теоретического и исполнительского анализа музыкального произведения. В ходе апробации на занятиях по дисциплине «Музыкальная литература» разработанное нами мультимедийное средство обучения было включено в аудиторную и внеклассную самостоятельную работу студентов. Формирующий этап апробации дополнялся применением словесных и наглядных методов формирования профессиональной компетенции, которые основывались на видео-, аудио-, нотных, текстовых и иллюстративных материалах, содержащихся в мультимедийном курсе лекций.

Контрольный этап опытно-поискового исследования был нацелен на определение результатов формирования профессиональной компетенции студентов, которые оценивались по тем же критериям, что и на констатирующем этапе.

Контрольные задания на определение уровня формирования профессиональной компетенции, предлагаемые студентам на данном этапе, включали в себя следующее:

- 1) тестовые задания на определение уровня формирования профессиональной компетенции студентов 3-го курса музыкального отделения колледжа по 1 критерию;
- 2) контрольное практическое задание на теоретический и исполнительский анализ музыкального произведения по 2 и 3 критериям.

Тестовые задания состояли из 30 вопросов и оценивались по 10-балльной шкале. Три правильных ответа оценивались одним баллом. Выполнение 2 практических заданий также оценивалось максимумом 10 баллами. При значительном количестве ошибок и неполном ответе студент получал от 0 до 3 баллов; незначительное количество ошибок, неполный ответ давали обучающемуся возможность получить от 4 до 6 баллов; одна или две ошибки, полный ответ – 7–9 баллов; отсутствие ошибок, полный ответ – 10 баллов. В том случае, если студент за контрольные задания в сумме по всем критериям набирал от 0 до 10 баллов, фиксировался низкий уровень формирования профессиональной компетенции; от 11 до 17 баллов – средний; от 18 до 20 баллов – высокий.

Дополнительно для анализа результатов апробации мультимедийного курса лекций на занятиях по дисциплине «Музыкальная литература» нами использовался в качестве эмпирического метода письменный анкетный опрос, цель которого состояла в выявлении отношения студентов к применению мультимедийного курса лекций, а также в определении эффективности и целесообразности его применения на занятиях по данной дисциплине.

Анкета состояла из 15 вопросов, которые можно сгруппировать следующим образом:

- вопросы для определения соответствия между содержанием мультимедийного курса лекций и содержанием рассматриваемого учебного предмета;
- установления условий применения мультимедийного курса лекций в учебном процессе на занятиях по музыкальной литературе;
- оценки точности выполнения педагогических требований к созданию мультимедийных курсов лекций;
- оценки студентами возможностей мультимедийного курса лекций для организации самостоятельной работы по предмету «Музыкальная литература»;
- вопросы для выявления отношения учащихся к использованию мультимедийных курсов лекций на занятиях по музыкальной литературе.

Результаты исследования. Первичная диагностика уровня формирования профессиональной компетенции у студентов 3-го курса педагогического колледжа на контрольном этапе показала, что навыки музыкального анализа у группы, принимающей участие в исследовании, находятся на среднем (преимущественно) уровне – 68 % (13 человек) и на низком – 26 % (5 человек), один человек показал высокий результат.

Результаты, полученные вследствие опытно-поискового исследования на контрольном этапе (результаты выполнения тестов и контрольного задания), подвергались качественной и количественной обработке на основе указанных выше критериев оценки уровня формирования профессиональной компетенции у студентов.

Анализ выполненного контрольного тестового и практического задания на контрольном этапе в дальнейшем переводился в соответствующие баллы, указывающие на уровень формирования профессиональной компетенции. После результаты суммировались, просчи-

тывался и выявлялся средний балл формирования профессиональной компетенции у студентов.

В группе, принимающей участие в исследовании, были отмечены следующие результаты: низкий уровень формирования профессиональной компетенции не был выявлен; 12 человек (63 %) показали результаты, соответствующие среднему уровню; 7 человек (37 %) показали высокий уровень формирования профессиональной компетенции.

Сопоставление результатов констатирующего и контрольного этапов опытно-поискового исследования, проводимого на занятиях по музыкальной литературе, показало значительный рост формирования профессиональной компетенции у студентов (рис. 2).

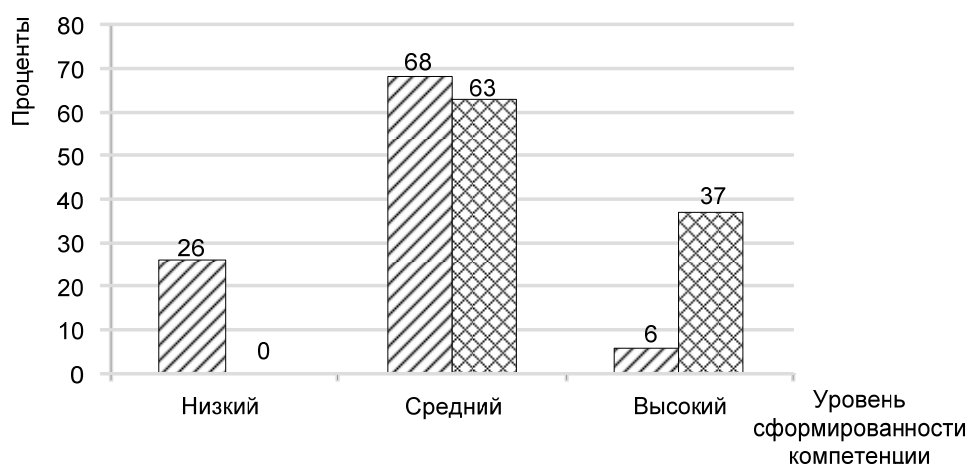


Рис. 2. Сравнение результатов формирования профессиональной компетенции у студентов на констатирующем и контрольном этапах опытно-поискового исследования:

▨ – констатирующий этап; ▩ – контрольный этап

Отметим, что проведенный опрос показал следующие результаты:

1. Считают, что содержание мультимедийного курса лекций абсолютно соответствует содержанию учебного предмета «Музыкальная литература», 100 % респондентов (19 человек).

2. Пользоваться текстом мультимедийного курса лекций, который был представлен на экране персонального компьютера, было определено удобно для 95 % учащихся (18 человек), участвующих в опросе; «скорее “да”, чем “нет”», – ответили на данный вопрос 5 % участников опроса (1 человек).

3. Считают, что мультимедийный курс лекций определенно соответствует содержанию учебного материала по музыкальной литературе, 100 % респондентов (19 человек).

4. Никогда ранее не пользовались мультимедийными курсами лекций по музыкально-теоретическим предметам 37 % респондентов (7 человек); пользовались бумажными версиями курсов лекций 47 % опрошенных (9 человек), неоднократно пользовались 16 % респондентов (3 человека).

5. Считают, что для восприятия материала, изложенного в мультимедийном курсе лекций, отводилось достаточное количество времени, 95 % опрошенных (18 человек); что количество времени для этого необходимо увеличить – 5 % респондентов (1 человек).

6. Считают, что приведенные в курсе лекций контрольные вопросы и практические задания являются эффективными для организации самоконтроля знаний и умений по музыкальной литературе, 89 % респондентов (17 человек); «скорее “да”, чем “нет”», – указали 11 % респондентов (2 человека).

7. Считают эффективным использование мультимедийного курса лекций в самостоятельной работе по учебному предмету «Музыкальная литература» 100 % респондентов (19 человек).

8. Считают, что мультимедийный курс лекций можно с успехом использовать на аудиторных занятиях, 5 % респондентов (1 человек); 5 % респондентов (1 человек) отмечают, что наиболее эффективно использовать мультимедийный курс лекций на внеаудиторных занятиях, а на внеаудиторных и аудиторных занятиях – 90 % опрошенных (17 человек).

9. Определенно хотели бы освоить технологию создания мультимедийных курсов лекций 100 % респондентов (19 человек).

10. Считают, что практические задания, предлагаемые в мультимедийном курсе лекций, определенно соответствуют тематическому содержанию указанных учебных тем по музыкальной литературе, 100 % респондентов (19 человек).

11. Указали, что для восприятия учебного материала мультимедийного курса лекций по музыкальной литературе в домашней самостоятельной работе времени было отведено достаточно, 100 % опрошенных (19 человек).

12. Признали удобным для применения в самостоятельной работе звуковой и нотографический материал 100 % анкетированных (19 человек).

13. Нечастое применение мультимедийных лекций на других предметах отметили 53 % респондентов (10 человек); редкое применение мультимедийных лекций – 26 % (5 человек); частое применение указали 21 % респондентов (4 человека).

14. Все респонденты остались полностью довольными визуальной составляющей мультимедийного курса лекций (100 % респондентов (19 человек)).

15. Сложность самостоятельного создания мультимедийного курса лекций отметили 37 % опрошенных (7 человек); посчитали, что справятся, 63 % респондентов (12 человек).

Таким образом, анкетный опрос показал следующее:

1. Обучающиеся отделения «Музыкальное образование» в целом выразили положительное отношение к применению мультимедийного курса лекций на занятиях по учебному предмету «Музыкальная литература».

2. Студенты отметили плюсы мультимедийной части курса лекций (соответствие содержанию учебного музыкально-теоретического предмета; удобство работы с информацией на персональном компьютере, простота навигации в мультимедийном курсе и т. д.).

3. Представленное с помощью мультимедийных средств содержание мультимедийного курса лекций по учебному предмету «Музыкальная литература» было простым для восприятия и удобным в использовании.

4. Опрашиваемые высоко оценили эффективность применения данной технологии для организации самостоятельной работы и предложенных в курсе лекций контрольных вопросов и практических заданий.

5. Большинство считает, что данная технология может с успехом применяться для организации самостоятельной работы (как на аудиторных, так и в домашних занятиях).

6. Студенты 3-го курса проявили большой интерес к технологии создания такого курса и отметили, что хотели бы самостоятельно создавать подобные курсы по каким-либо учебным предметам.

Заключение. Проведенное исследование показало положительную динамику формирования профессиональной компетенции у сту-

дентов 3-го курса музыкального отделения колледжа, что подтверждают результаты диагностики уровней формирования профессиональной компетенции студентов и анкетного опроса.

Проведение на контрольном этапе опытно-поискового исследования заключительной диагностики уровня формирования рассматриваемой профессиональной компетенции у группы, участвующей в исследовании, на занятиях по дисциплине «Музыкальная литература», а также сравнение этих результатов с результатами констатирующего этапа позволили наглядно продемонстрировать значительную положительную динамику в формировании рассматриваемой профессиональной компетенции, что подтвердило гипотезу исследования. Кроме того, положительную динамику подтвердили и результаты анкетного опроса.

В итоге были сделаны следующие выводы по анализу апробации мультимедийного курса лекций по музыкальной литературе при подготовке специалистов среднего звена по специальности «Музыкальное образование» в ГБПОУ СО «Свердловский областной педагогический колледж»: созданный и апробированный мультимедийный курс лекций полностью соответствует педагогическим и технологическим требованиям к электронным курсам лекций; в аудиторной и внеаудиторной работе студентов данный курс выступает в роли дополнения к традиционным формам и методам обучения. Также он позволяет применять единые подходы к организации работы на аудиторных и внеаудиторных занятиях; повышает интерес учащихся к содержанию аудиторных занятий по музыкальной литературе, что позитивно отражается на уровне их знаний и успеваемости; дает возможность учащимся осваивать материал данного учебного предмета в индивидуально выбранном для них темпе. Данный курс значительно упрощает выполнение практических заданий на анализ благодаря наличию нотных примеров со звуковым сопровождением. При этом он стимулирует стремление учащихся к деятельности, направленной на изучение основного и дополнительного теоретического материала, и достижению более высоких результатов в учебной деятельности; а также мультимедийный курс лекций по музыкальной литературе делает процесс изучения классического учебного предмета «Музыкальная литература» более современным.

Список источников

1. Буторина Н. И., Коновалов А. А. Принципы и подходы к формированию профессионально-специализированных компетенций у студентов в области музыкально-компьютерных технологий // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. 2019. № 1. С. 118–124.
2. Нежинская Т. А. Принципы формирования специальных профессиональных компетенций студентов-бакалавров // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2018. № 42. С. 91–95.
3. Коновалов А. А. Деловая игра как педагогическая технология формирования профессионально-специализированных компетенций студентов на занятиях по музыкальной информатике // Высшее образование сегодня. 2017. № 9. С. 25–29.
4. Chao-Fernandez R., Román-García S., Chao-Fernandez A. Analysis of the use of ICT through Music Interactive Games as Educational Strategy // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2017. Vol. 237. P. 576–580. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.109>.
5. Чепайкина А. П., Нежинская Т. А. Использование цифровых технологий в музыкальном образовании обучающихся игре на флейте // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. 2022. № 2. С. 87–94.
6. Nijs L., Leman M. Interactive technologies in the instrumental music classroom: A longitudinal study with the Music Paint Machine // Computers & Education. 2014. Vol. 73. P. 40–59. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.11.008>.
7. Черникова Д. Д. Применение мультимедийной хрестоматии для развития навыка самостоятельной работы у гитаристов-первоклассников // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2020. № 2 (2). С. 88–100.
8. Красильников И. М. Исполнительство как вид интерактивного музицирования школьников // Педагогика искусства. 2018. № 2. С. 116–126. URL: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/krasilnikov_116–126.pdf?ysclid=lecxosn2sb681827901.

9. Krasilnikov I. M. Modern technologies of improving the quality of art education at basic school // *Quality – Access to Success*. 2018. Vol. 19, iss. 165. P. 103–109. URL: <https://www.srac.ro/calitatea/en/arhiva/2018/2018-04-Abstracts.pdf>.

10. Коновалов А. А., Буторина Н. И. Музыкально-компьютерная деятельность: особенности профессиональной подготовки специалистов // *Образование и наука*. 2021. Т. 23, № 8. С. 84–110. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-8-84-110>.

11. Sakai W. Self-determination and Music Education in Technological Cultures // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2013. Vol. 82. P. 330–337. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.270>.

12. Sukmayadi Y., Sella F., Midyanti H. I. Heutagogical approach to music learning in vocational schools // *The Education and Science Journal*. 2022. Vol. 24, iss. 6. P. 41–59. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-6-41-59>.

13. Коновалов А. А., Скрыбин А. Л. Мультимедийная партитура при организации самостоятельной работы студентов // *Новые информационные технологии в образовании и науке*. 2021. № 4. С. 51–54. <https://doi.org/10.17853/2587-6910-2021-04-51-54>.

Статья поступила в редакцию 27.09.2022; одобрена после рецензирования 19.02.2023; принята к публикации 27.02.2023.

The article was submitted 27.09.2022; approved after reviewing 19.02.2023; accepted for publication 27.02.2023.

Раздел 3. СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Научная статья

УДК 338.48-6:791.43

DOI: 10.17853/2686-8970-2023-1-103-113

КИНОТУРИЗМ: ПО СЛЕДАМ ЛЮБИМЫХ ФИЛЬМОВ

Анастасия Вячеславовна Полухина

студентка

*Российский государственный
профессионально-педагогический университет,
Екатеринбург, Россия*

*gingercatdouble2@mail.ru,
<https://orcid/0000-0002-2023-8732>*



Татьяна Владимировна Пермякова

кандидат социологических наук, доцент

*Российский государственный
профессионально-педагогический университет,
Екатеринбург, Россия*

*permyakova-t@yandex.ru,
<https://orcid/0000-0002-6401-0940>*



Аннотация. Представлен анализ ключевых характеристик кинотуризма как нового вида туризма. Сформулировано авторское определение кинотуризма, выделены его виды, сделаны выводы о социокультурной и экономической значимости, возможностях и потенциале кинематографического туризма для развития и продвижения туристской дестинации. Показана роль креативной экономики и экономики впечатлений как экономического фундамента нового направления туризма.

Ключевые слова: туризм, культурно-познавательный туризм, кинотуризм, кинематографический туризм, туристская дестинация, кинолокация, креативная экономика, экономика впечатлений

Для цитирования: Полухина А. В., Пермякова Т. В. Кинотуризм: по следам любимых фильмов // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2023. № 1 (13). С. 103–113. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2023-1-103-113>.

Section 3. SOCIOLOGICAL RESEARCH

Original article

FILM TOURISM: FOLLOWING IN THE FOOTSTEPS OF YOUR FAVORITE MOVIES

Anastasia V. Polukhina

Student

*Russian State Vocational Pedagogical University,
Ekaterinburg, Russia*

*gingercatdouble2@mail.ru,
<https://orcid/0000-0002-2023-8732>*

Tatiana V. Permyakova

Candidate of Sciences in Sociology, Associate Professor

*Russian State Vocational Pedagogical University,
Ekaterinburg, Russia*

*permyakova-t@yandex.ru,
<https://orcid/0000-0002-6401-0940>*

Abstract. The article presents the analysis of the key characteristics of film tourism as a new type of tourism. The article provides the author's definition of film tourism, identifies its types, draws conclusions about the socio-cultural and economic significance, opportunities and potential of cinematographic tourism for the development and promotion of tourist destinations, as well as shows the role of the creative economy and the economy of impressions as the economic foundation of a new direction of tourism.

Keywords: tourism, cultural and educational tourism, film tourism, cinematographic tourism, tourist destination, film location, creative economy, economy of impressions

For citation: Polukhina A. V., Permyakova T. V. Film tourism: following in the footsteps of your favorite movies // INSIGHT. 2023. № 1 (13). (In Russ.). P. 103–113. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2023-1-103-113>.

Введение и постановка проблемы. Интенсивное развитие туризма во второй половине XX в. способствовало формированию стандартных, рассчитанных на массового потребителя, пакетных турпродуктов. Однако по мере увеличения потребительского спроса массовые предложения теряют популярность, аппетиты туристов растут и становятся более разнообразными, тяготеющими к индивидуализации и новизне. Ответом на складывающуюся ситуацию становится

появление новых, зачастую экзотических, видов туризма, таких как экотуризм, агротуризм (сельский туризм), гастрономический туризм и др. Даже традиционные виды туризма становятся более разнообразными, поскольку внутри появляются новые направления. Например, кинотуризм, возникший как особое направление культурного (или культурно-познавательного) туризма – наиболее востребованного и популярного вида туризма, целями которого являются посещение и знакомство с природными, культурными, историческими достопримечательностями какого-либо народа, страны, региона.

Объектами интереса в культурно-познавательном туризме могут быть самые разные явления (например, кинематограф) и по мере развития туризма они приобретают самостоятельное значение. А кино (и все, что с ним связано) как культурное явление выступает объектом интереса не только само по себе, но и становится привлекательным для туристов.

Кинотуризм (кинематографический туризм) как вид туризма возник в развитых западных странах в XX в., но получил распространение только сейчас. А параллельно с самим явлением возникла и его научная рефлексия [1, с. 20–21].

Теоретико-методологические подходы к изучению кинотуризма в зарубежных исследованиях. Наиболее типичное понимание кинотуризма выражено в определении австралийской исследовательницы S. Beeton, которое представлено в ее солидной монографии, посвященной новому направлению: кинотуризм – это посещение мест съемок фильмов, телепередач, экскурсии на киностудии и в тематические парки [2, с. 173]. Такой подход стал основой для изучения различных аспектов кинотуризма. Британские ученые G. Busby и J. Klug попытались установить источники происхождения кинотуризма. По их мнению, кинотуризм нередко берет свое начало в литературном туризме, так как многие фильмы обязаны своим существованием в первую очередь литературе [3, с. 319–320].

Крайне интересной с методологической точки зрения представляется идея изучения кинематографического туризма как феномена постмодернистской культуры и постмодернистского туризма, предложенная литовской исследовательницей D. Juškelytė-Bocullo [4, с. 54]. Синтез двух явлений культуры порождает совершенно новый куль-

турный продукт, представляющий интерес для таких, казалось бы, различных аудиторий потребителей, как кинолюбители и туристы. А одной из центральных проблем для исследовательницы является влияние фильмов и кинематографического туризма на конкретную туристскую территорию. Здесь выделяются следующие важные факторы, определяющие образ дестинации: местоположение, производительность и индивидуальность [4, с. 65].

D. Juškelytė-Bocullo рассматривает кинотуризм через призму формирования и развития имиджа дестинации. Роль кинотуризма, по ее мнению, заключается в создании имиджа места назначения посредством сотрудничества киноиндустрии с другими заинтересованными сторонами (политиками, частными и государственными инвесторами, учеными и т. д.). Кинотуризм связывает эмоции, вызванные фильмом, с местами съемок и в то же время отвечает за формирование положительного или отрицательного образа места назначения [4, с. 54]. В рамках изучения кинотуризма исследовательница обозначает новую отрасль маркетинга – страновой маркетинг. Страна – это продукт, который помещают в фильм в качестве скрытой рекламы и разрабатывают стратегию его продвижения [4, с. 55]. Исследовательница предлагает две модели, которые могут быть использованы для анализа и стратегического планирования процесса, связанного с кинопроизводством, туризмом и формированием регионального имиджа [4, с. 65]. При этом американский ученый S. Hudson и его коллеги также подчеркивают, что размещение дестинаций в фильмах – это своего рода продакт-плейсмент [5, с. 180].

Анализируя вопросы, связанные с кинотуризмом, зарубежные исследователи отмечают не только положительные его стороны, но и недостатки и даже негативное воздействие. Так, D. Juškelytė-Bocullo вводит термин «смещение» – замена места, т. е. фильм снимается в совершенно другом месте, а не в том, которое изображает. Эта форма смещения создает проблему подлинности кинолокаций [4, с. 56]. А. G. Busby и J. Klug указывают на то, что многие туристы воспринимают места съемок эмоционально: они видят то, что хотят видеть, не замечая того, что не соответствует их сложившемуся представлению [3, с. 322]. Поэтому любое место, показанное в фильме, нуждается в проверке на подлинность.

Эти же авторы рассматривают вопрос положительного или отрицательного эффекта кинотуризма для местности и населения. Например, там, где территория уже адаптирована к определенному уровню туризма, воздействие его новой формы воспринимается легче. По их мнению, ожидаемый жизненный цикл продвигаемой территории и реакция жителей должны быть приняты во внимание прежде, чем регион будет активно продвигаться [3, с. 329–330].

Сложно не согласиться с S. Hudson и его коллегами в том, что, несмотря на признанный потенциал кинотуризма и его способность создавать мощный образ дестинации, необходимы дополнительные исследования для оценки влияния фильмов различных жанров в аспекте обозначенной проблемы [5, с. 188]. При этом маркетологам туристических направлений следует найти оптимальный способ использования изображений, историй, эмоций для создания образа и привлечения туристов. Кроме того, кинотуризм будет иметь успех только при тесном сотрудничестве туристических организаций и кинокомпаний, объединенных общей идеей и целью.

Российские исследования кинотуризма. Для российских исследователей кинотуризм как новое направление также становится объектом научного интереса. О. В. Вирт и И. Е. Карасев определяют его как «новое направление отдыха, которое представляет собой посещение локаций, где проходили съемки какого-либо фильма» [6, с. 178]. Примерно такого же мнения придерживаются В. В. Анисимова и И. А. Романова: «Кинотуризм – это относительно новое направление отдыха, которое позволяет совершить тур по местам путешествий известных киногероев и съемок фильмов» [7, с. 25]. Е. Д. Белова в определении кинотуризма акцентирует внимание на мотивации путешествия: кинотуризм – это «вид туризма, мотивом к которому является просмотр кинофильмов или телесериалов, а также связанные с их просмотром виды деятельности (фестивали и др.)» [8, с. 18].

Приведенные определения позволяют выделить ряд сущностных характеристик кинотуризма: его инновационный характер, мотивационную обусловленность просмотром кинематографической продукции (художественных и мультипликационных фильмов, сериалов), что и определяет цели кинотуризма – получение как можно большей информации о фильме и стремление более глубоко прочувствовать

атмосферу фильма через посещение локаций съемок фильма, тематических парков, кинематографических мероприятий. На основе обозначенных характеристик можно сформулировать следующее определение: кинотуризм – это новый вид культурно-познавательного туризма, представляющий собой посещение объектов и мероприятий, связанных с кинофильмами, телесериалами, мультипликационными фильмами с целью получения знаний о них и воссоздания их особой атмосферы.

Объектами кинотуризма являются локации, на которых проходили съемки какой-либо киноленты или мультфильма, а также места или события, связанные с кино. Такими локациями могут быть ландшафты съемок (как естественные, так и созданные специально), киностудии, тематические кинопарки, кинофестивали, места, где проходила жизнь кинознаменитостей [9, с. 96].

Мотивация кинопутешествия и интерес к тем или иным кинолокациям могут быть рассмотрены в качестве оснований классификации кинотуризма: паломнический (посещение достопримечательностей, где снимались любимые фильмы); «знаменитый» (посещение домов и других мест, связанных со знаменитостями); ностальгический или исторический (посещение мест, связанных с другой эпохой); событийный (посещение кинофестивалей и других кинематографических событий). Однако на сегодняшний день эта проблема, как и многие другие, связанные с кинотуризмом, требует специальных исследований.

Функции кинематографического туризма. Кинотуризм выполняет те же функции, что и туризм в целом, но наполняет их новым особенным содержанием. По мнению В. В. Анисимовой и И. А. Романовой, кинотуризм может принести стране массу положительных экономических, культурных и социальных эффектов [7, с. 20].

Социокультурное значение кинотуризма заключается в том, что он, привлекая туристов из других стран, дает им возможность не только посетить объекты кинотуризма, но и познакомиться со страной в целом, поскольку пребывая в другой стране, нельзя не обратить внимание на местную культуру, общество, традиции. Так, фильм «Брестская крепость», снятый совместно с Белоруссией (доля России – 70 %) в городе Брест, значительно увеличил туристический поток в этот город из стран СНГ, в особенности из Российской Федерации [9, с. 98].

К объектам кинотуризма относятся культурные и природные достопримечательности, известные архитектурные сооружения и музеи (например, музей Лувр во Франции, в котором частично создавали фильм «Код да Винчи» (2006 г.), или Даремский собор в Великобритании, где снимали сцены для фильмов о Гарри Поттере (2001–2011 гг.)). Помимо знакомства с местами съемок во время кинотура туристы узнают исторические, научные и многие другие факты, непосредственно относящиеся к конкретному культурному объекту. Таким образом, кинотуризм открывает для туристов новые страны, традиции и обычаи их народов, способствуя межкультурному обмену и взаимопониманию.

Поскольку объектами кинотуризма часто являются природные ландшафты, то можно говорить об экологической значимости кинотуризма. Например, на плато Путорана с красивыми и яркими ландшафтами, где снимали фильм «Территория» (2014 г.), теперь проводят экспедиции по мотивам фильма [9, с. 98]. Для развития подобного кинотуризма, касающегося объектов, необходимо сохранение этих объектов и поддержание окружающей территории в чистоте и первозданном виде. Посещение природных кинообъектов способствует развитию уважения и любви к родной природе и природе в целом.

Особая роль в развитии туризма в целом и кинотуризма в частности принадлежит *экономике*. Кинотуризм способствует созданию новых рабочих мест, а также приводит к дополнительному обустройству и улучшению инфраструктуры территорий. Кинотуризм позволяет создавать «привлекательные дестинации в местах низкого туристического спроса и при грамотном стратегическом планировании может стать экономически выгодным и эффективным» [10, с. 11].

За последнее десятилетие в мире наблюдается общая тенденция к диверсификации классических турпродуктов. Создаются новые дестинации, специальные аттракции, программы мероприятий и развлечений в местах, не обладающих богатым природным и культурно-историческим наследием, или в дополнение к такому месту [10, с. 11]. По мнению исследователей, появление какой-либо территории в интересном фильме способствует ее выгодному продвижению на туристическом рынке, а значит, кинотуризм – весьма эффективный способ продвижения дестинации [6, с. 178; 11, с. 81]. Географический образ

из фильма может подтолкнуть туриста к выбору определенной дестинации или вообще стать главной причиной ее посещения, тем самым способствуя увеличению туристического потока. По данным туристических служб, примерно 10 % туристов, выбирая место отдыха, руководствуются тем, что видели в кино [12]. В отдельных дестинациях кинотуристы составляют до 9 % всех посетителей [8, с. 3]. На первый взгляд, показатели незначительные, но они важны для изучения потенциала нового вида туризма. За рубежом, где кинотуризм уже приобрел определенную популярность, ситуация иная. По результатам исследования уже упоминавшейся D. Juškelytė-Bocullo, посвященного влиянию фильма на рост турпотока, количество посетителей национального парка Сиднея, появившегося в боевике «Миссия невыполнима – 2», увеличилось на 200 %. Исторический блокбастер «Троя» принес турецкому городу Чанаккале 73 % роста турпотока [4, с. 56]. Фантастически красивая природа Новой Зеландии и оставшаяся после съемок деревушка хоббитов увеличили интерес туристов к этой стране на 40 % [13].

Отметим, что рост числа туристов способствует увеличению финансовых средств, поступающих в регион. Следовательно, расширяется инфраструктура территории, увеличивается количество рабочих мест, становятся востребованными многие специальности, связанные с туризмом и смежными областями, а также улучшается качество жизни местного населения. То есть креативная экономика и экономика впечатлений являются неким экономическим фундаментом развития кинотуризма.

Заключение. Социально-экономической основой развития кинотуризма является креативная экономика как особый сектор постиндустриальной экономики, основанный на «нестандартных, нетрадиционных, не копируемых идеях, концепциях, стратегиях, мероприятиях, обеспечивающих эффективное решение социально-экономических проблем на основе новых знаний, принципиально качественно новых решений» [14]. Креативная экономика – это экономика интеллекта, идей, знаний, где идея – самый ценный и дорогой продукт [15]. Однако найти новую идею в условиях постмодернистской культуры не так просто, отсюда и ее высокая ценность. Думается, креативная эконо-

мика породила идею экономики впечатлений, а ключевая идея последней – персонализация товара и услуги, продвижение которых требует подключения эмоций: «люди не могут жить без эмоций, они готовы платить за впечатления» [16, с. 174]. По результатам ряда исследований, «потребители тратят на 16 % больше на те товары и услуги, которые позволяют им получить более высокое качество обслуживания и приятные впечатления от процесса приобретения товара. По другим данным, 78 % людей охотнее платят за опыт и впечатления, чем за вещи» [17]. Таким образом, экономика впечатлений – это новая модель потребления, где «красота, развлечение, удовольствие, духовное обогащение имеют экономическую ценность» [16, с. 176]. А кино и туризм – это, безусловно, области креативной экономики и экономики впечатлений, основные цели которых на сегодняшний день – это создание запоминающихся образов и формирование сильных впечатлений и эмоций. И ресурсы этих двух индустрий создают мощный потенциал кинотуризма и определяют его блестящие перспективы развития как нового направления туризма [18, с. 82]. И стоит отметить, что появление новых фильмов с интересными идеями и захватывающими сюжетами будет способствовать развитию не только киноиндустрии, но и кинотуризма, удовлетворяя разнообразные потребности и кинолюбителей, и кинотуристов.

Список источников

1. Morozova N. S., Yankovich A. I. Film-induced tourism as an innovative component of the experience economy // *Service and Tourism: Current Challenge* = Современные проблемы сервиса и туризма. 2020. Т. 14, № 2. С. 18–27. <https://doi.org/10.24411/1995-0411-2020-10202>.
2. Beeton S. *Film-Induced Tourism*. 2nd ed. Bristol: Channel View Publications, 2016. 344 p. <https://doi.org/10.21832/9781845415853>.
3. Busby G., Klug J. Movie-induced tourism: The challenge of measurement and other issues // *Journal of Vacation Marketing*. 2001. Vol. 7, iss. 4. P. 316–332. <https://doi.org/10.1177/135676670100700403>.
4. Juškelytė-Bocullo D. Film induced tourism: destination image formation and development // *Regional Formation and Development Studies*. 2016. Vol. 19, iss. 2. P. 54–67. <https://doi.org/10.15181/rfds.v19i2.1283>.

5. Hudson S., Wang Y., Moreno-Gil S. The Influence of a Film on Destination Image and the Desire to Travel: a Cross-Cultural Comparison // International Journal of Tourism Research. 2010. Vol. 13, iss. 2. P. 177–190. <https://doi.org/10.1002/jtr.808>.
6. Вирт О. В., Карасев И. Е. Кинотуризм как перспективный вид культурно-познавательного туризма // История, культура, экономика Урала и Зауралья: сб. ст. Междунар. науч. конф., Ханты-Мансийск, 12–13 нояб. 2015 г. Ханты-Мансийск: Югор. гос. ун-т, 2015. С. 178–179. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kinoturizm-kak-perspektivnyy-vid-kulturno-poznavatel'nogo-turizma/viewer>.
7. Анисимова В. В., Романова И. А. Кинотуризм в России: понятия, тенденции и проблемы // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. География. Геология. 2020. Т. 6 (72), № 2. С. 20–29.
8. Белова Е. Д. География мировой киноиндустрии как части креативной экономики и фактора развития других отраслей (на примере кинематографического туризма): автореф. дис. ... канд. геогр. наук. М., 2020. 23 с.
9. Белова Е. Д. Кинематографический туризм в России // Вестник Московского университета. Серия 5: География. 2018. № 3. С. 96–99.
10. Кукина Е. А. Проблемы и перспективы развития кинотуризма // Ломоносов-2016: материалы 23-й Междунар. науч. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых, Москва, 11–15 апр. 2016 г. М.: Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова, 2016. С. 11.
11. Янкович А. И. Международный кинотуризм как драйвер межкультурного обмена и экономического развития // Вестник Российского нового университета. Серия: Человек и общество. 2019. Вып. 2. С. 77–83. <https://doi.org/10.25586/RNU.V9276.19.02.P.077>.
12. Popular Movies Can Increase Tourism to the Film's Location between 25–300 % // Champion Traveler. URL: <https://championtraveler.com/news/popular-movies-can-increase-tourism-to-the-films-location-between-25-300/>.
13. Кинотуризм – новый тренд путешествий фанатов кино и сериалов. 2019. URL: <https://indiastyle.ru/blog/travels/kinoturizm>.

14. Степанов А. А., Савина М. В. Креативная экономика: сущность и проблемы развития // Управление экономическими системами. 2013. № 12 (60). С. 104. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kreativnaya-ekonomika-suschnost-i-problemy-razvitiya>.

15. Бернович П. Креативная экономика как способ заработать. URL: <https://noomarketing.net/kreativnaya-ekonomika?ysclid=le6wmzmn4299690489>.

16. Муртазина Г. Ф., Коба А. В., Харитонов Ю. М. Экономика впечатлений – новая социально-экономическая ступень общества в мировой теории и практике // Новые импульсы развития: вопросы научных исследований: сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф., Саратов, 18 мая 2020 г. Саратов, 2020. Т. 1. С. 173–176. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ekonomika-vpechatleniy-novaya-sotsialno-ekonomicheskaya-stupen-obshchestva-v-mirovoy-teorii-i-praktike>.

17. Белостоцкая Н. Джозеф Пейн: бизнес – это театр, а вы в нем режиссер: Что такое экономика впечатлений и почему вам пора менять стратегию компании? // ProКачество. URL: <https://kachestvo.pro/kachestvo-upravleniya/instrumenty-menedzhmenta/dzhofef-peyn-biznes-eto-teatr-a-vy-v-nem-rezhisser/>

18. Янкович А. И. Ресурсы кинотуризма и их классификация // Вестник Российского нового университета. Серия: Человек и общество. 2022. Вып. 2. С. 75–84. <https://doi.org/10.18137/RNU.V9276.22.02.P.075>.

Статья поступила в редакцию 28.08.2022; одобрена после рецензирования 21.12.2022; принята к публикации 27.02.2023.

The article was submitted 28.08.2022; approved after reviewing 21.12.2022; accepted for publication 27.02.2023.

СЛОВО ЧЛЕНУ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ: ИНТЕРВЬЮ С А. И. ЛЫЖИНЫМ



Антон Игоревич Лыжин

кандидат педагогических наук

*Министерство просвещения
Российской Федерации,
Москва, Россия*

Лыжин Антон Игоревич – кандидат педагогических наук, заместитель директора Департамента государственной политики в сфере воспитания, дополнительного образования и детского отдыха Министерства просвещения Российской Федерации. Награжден медалью «Молодым ученым за успехи в науке» Российской академии образования. Сфера научных интересов: теория и методика профессионального образования, менеджмент в сфере науки, инноваций и международных связей.

– Антон Игоревич, расскажите, пожалуйста, немного о себе.

– За 12 лет своей трудовой деятельности я прошел достаточно интересный и увлекательный профессиональный путь. В начале своей карьеры мне посчастливилось поработать в должности педагога – мастера производственного обучения. Процесс погружения ребят в рабочую профессию, формирования у них первоначальных трудовых умений и навыков, а также культуры производства позволил и мне сформировать у себя базовые педагогические, социальные и коммуникативные компетенции, которые в дальнейшем я и продолжил развивать на новых позициях. В 2017 г., защитив кандидатскую диссертацию, я погрузился в специфику работы одного из крупнейших промышленных предприятий нашей страны, где занимался вопросами профессионального развития рабочих и инженерных кадров, разработкой и внедрением социальных программ поддержки персонала. А в 2021 г. я продолжил свою трудовую деятельность в системе образования, но уже в административной структуре. В зоне моей ответственности были вопросы обеспечения функционирования систем научной, международной и воспитательной деятельности в университете. Сейчас я нахожусь на государственной гражданской службе в Министерстве просвещения Российской Федерации, где отвечаю за фор-

мирование и реализацию государственной политики в сфере дополнительного образования. Подчеркну, что развитие дополнительного образования – не менее ответственная задача, чем организация общеобразовательных программ. Различные кружки и секции ориентированы на индивидуальные интересы ребят, занятия в которых помогают детям раскрыть свои таланты практически на все сто процентов.

– Какая из Ваших побед наиболее ярко отпечаталась в памяти?

– При обучении в аспирантуре Российского государственного профессионально-педагогического университета (РГППУ) я участвовал в региональном конкурсе инновационных идей «Минута технославы» и стал одним из его победителей. Отмечу, что одной из основных задач данного конкурса является широкое привлечение молодежи к поиску и внедрению результатов научных исследований и разработок в практическое использование и коммерческий оборот для развития приоритетных направлений экономики и социальной сферы. Мой проект «Разработка учебно-методического комплекса для обучения и привлечения к производственным процессам людей с ограниченными возможностями» был признан лучшим в номинации «Инновации в социальной сфере» и стал своего рода основой для реализации моих дальнейших проектов в сфере профессионального образования.

– Чем молодым ученым могут быть полезны результаты Ваших исследований?

– Как я уже говорил раньше, сферой моих научных интересов являются вопросы подготовки рабочих кадров, а также педагогических работников (в первую очередь мастеров производственного обучения) для системы среднего профессионального образования. В своих работах я часто рассматриваю аспекты, связанные с образом будущего мастера производственного обучения, необходимым набором его профессиональных качеств, а также комплексно пытаюсь понять, как должна быть модернизирована система подготовки этих мастеров в современных динамично изменяющихся социально-экономических условиях. Поэтому верю, что тем молодым ученым-педагогам, которые решили посвятить себя работе в системе профессионального

и внутрифирменного корпоративного обучения, результаты моих исследований станут хорошей подмогой в процессе их научного поиска.

– Как именно, на Ваш взгляд, должна формироваться современная научная повестка?

– Одна из основных функций науки – гуманистическая. Наука направлена на решение не только задач производства, но и социальных проблем. Ее результаты должны приносить пользу конкретным людям и всему человечеству в целом. В связи с этим, по моему мнению, и сама научная повестка, независимо от того, какая она (мировая, национальная или региональная), должна формироваться из анализа и прогнозирования тех проблем или барьеров, с которыми сталкивается, или будет сталкиваться наше общество.

– Что бы Вы могли назвать в качестве особенности журнала «ИНСАЙТ»?

– Сама идея создания журнала «ИНСАЙТ» изначально была уникальной и достаточно интересной. Журнал создавался для молодых ученых, только начинающих свой путь в науке, причем силами самих молодых ученых РГППУ, уже достигших первых профессиональных успехов. Иными словами, журнал стал своего рода школой для тех, кто хочет попробовать свои силы не только как автор, но и как редактор, корректор или рецензент. Хочется отметить и еще один особенный принцип работы редакционной коллегии данного научного издания. Каждый молодой автор, направивший в редакцию журнала «ИНСАЙТ» свои материалы, получает полноценную методическую и консультационную поддержку по доработке этих материалов, с точки зрения соблюдения научной логики, грамотного представления литературного обзора, результатов исследования и других элементов научной статьи.

– Если бы Вам представилась возможность задать какому-либо ученому любой эпохи один вопрос, кто был бы этот ученый и о чем бы был этот за вопрос?

– Наверное, как такового конкретного и единственного вопроса в данный момент у меня нет. Но если бы такая возможность у меня была,

то с великим удовольствием я продолжил бы разговор со своим учителем и наставником Геннадием Михайловичем Романцевым. Геннадий Михайлович был и остается легендарной фигурой в системе профессионально-педагогического образования. Он является автором концепции высшего рабочего образования, человеком, который был искренне убежден в том, что экономике нужны не тупые исполнители, а думающие работники. Уверен, он бы и сейчас с высоты своего опыта и житейской мудрости дал бы множество полезных советов для своих молодых последователей.

– *Чем Вы любите заниматься в свободное время?*

– Наличие свободного времени – это залог высокой продуктивности. Поэтому каждую минуту свободного времени стараюсь провести с максимальной для себя пользой, особенно с точки зрения восстановления физических, эмоциональных и интеллектуальных ресурсов. Выходные дни люблю проводить на свежем воздухе за городом в компании родных и близких мне людей. Очень люблю делать что-нибудь своими руками на своем дачном участке, а там работы, как известно, всегда хватает. Вечером после работы предпочитаю читать художественную литературу. Например, сейчас с азартом слежу за историей героя романа писательницы и философа Айн Рэнд «Источник».

– *Что бы Вы посоветовали молодым ученым и студентам, которые только начинают свой научный путь?*

– Как сказала одна из участников замечательного проекта «Наука в лицах», кандидат биологических наук, старший научный сотрудник лаборатории биотехнологии ФНЦ Биоразнообразия ДВО РАН, победитель Президентской программы Российского научного фонда Александра Дубровина: «Наука – это прекрасная женщина, вдохновляющая, загадочная и необычная, полная сюрпризов и тайн, иногда коварная и капризная, а еще она требует много внимания, любви и заботы». Поэтому тем студентам и молодым ученым, которые только начинают свой научный путь, я бы посоветовал в первую очередь искренне полюбить (влюбиться) в науку.

Редакция журнала

ПАМЯТКА АВТОРАМ

Общие положения

Приглашаем Вас и Ваших коллег принять участие в издании очередного номера журнала «Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ)».

Наш научный журнал принимает материалы для публикации по следующим **направлениям**:

- педагогические науки;
- психология;
- экономические науки.

Статьи должны освещать результаты исследований и (или) практический опыт и содержать информацию, открытую для печати и представляющую научный и практический интерес. Каждая статья должна обладать научной новизной.

Содержание статьи должно включать следующие **обязательные элементы**: актуальность (в том числе ответы на вопросы: чем статья будет интересна научному сообществу, какой вклад внесет в науку?), цель и исследовательские вопросы (для обзорных и теоретических статей необходимо сформулировать гипотезу), обзор литературы, методы и подходы к исследованию, полученные результаты и заключение (ответы на поставленные вопросы).

Авторы несут ответственность за оригинальность представленных к публикации статей, отсутствие в них заимствований, достоверность приводимых фактов, статистических данных, имен собственных, географических названий и прочих фактических сведений.

Рекомендуется учитывать, что весь материал, поступающий в журнал, проходит рецензирование и проверку на оригинальность.

Статьи предоставляются на русском или английском языках в электронной версии в виде файла формата *MS Word* для *Windows* (*.doc) по электронной почте Insight-rsvpu@mail.ru. Имя файла должно состоять из фамилии автора и названия статьи.

Отдельными файлами направляются:

- заявление о публикации статьи и передаче прав на нее, включающее также согласие на обработку персональных данных и использование изображения;
- портретная фотография автора на светлом фоне с хорошим разрешением.

График выхода журнала

Выпуск № 1	Выпуск № 2
Прием материалов: до 31 января	Прием материалов: до 30 апреля
Дата выхода журнала в свет: 10 марта	Дата выхода журнала в свет: 10 июня
Выпуск № 3	Выпуск № 4
Прием материалов: до 15 сентября	Прием материалов: до 31 октября
Дата выхода журнала в свет: 20 октября	Дата выхода журнала в свет: 20 декабря

Публикация материалов осуществляется на **бесплатной** основе.

Требования к статьям, образец заявления, а также дополнительную информацию о журнале можно найти на сайте **EdInsight.ru**.

При написании статьи автор должен руководствоваться ГОСТ Р 7.0.7–2021. Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Статьи в журналах и сборниках. Издательское оформление.

Требования к авторскому оригиналу:

1. Объем статьи должен составлять от 10 до 20 тыс. знаков (с пробелами), включая аннотацию и список литературы.

2. В состав статьи необходимо включать:

- тип статьи (научная статья, обзорная статья, редакционная статья, дискуссионная статья, персоналии, редакторская заметка, рецензия на книгу, статью, спектакль и т. п.);

- УДК;

- doi: 10.17853/2686-8970-202...-...-...;

- название на русском (не более 12 слов) и английском языках.

Формулировка названия должна быть информативной и привлекательной: необходимо, чтобы она кратко, но точно отражала содержание, тематику и результаты проведенного исследования, а также его уникальность;

• имя, отчество, фамилию, ученую степень, звание, должность, место работы (название организации) и проживания (город, страну) автора на русском и английском языках, его электронную почту и ORCID;

Образец оформления:

Иван Иванович Иванов

*доктор педагогических наук, профессор,
проректор*

*Российский государственный
профессионально-педагогический университет,
Екатеринбург, Россия*

ivanov@mail.ru,

<https://orcid.org/0000-0003-4616-0758>

• аннотацию (*abstract*) объемом до 500 п. з. на русском и английском языках. Аннотация – сжатое реферативное изложение содержания публикации, содержащее структурные части (цель, методология и методы, результаты, научная новизна и практическая значимость);

• ключевые слова (*keywords*) на русском и английском языках. Ключевые слова – инструмент поиска информации потенциальными читателями статьи, перечень таких слов должен быть точным, полным и одновременно лаконичным (5–7 слов или словосочетаний);

• библиографическую запись для цитирования (*for citation*): дается библиографическое описание статьи.

Образец оформления:

Для цитирования: Иванов И. И., Петров П. П. Перспективы развития педагогического образования // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2021. № 4 (7). С. 10–20. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2021-4-10-20>.

For citation: Ivanov I. I., Petrov P. P. Prospects for the development of pedagogical education // INSIGHT. 2021. № 4 (7). P. 10–20. (In Russ.). <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2021-4-10-20>.

3. Компоновка текста осуществляется следующим образом: сначала указываются все вышеназванные элементы на русском языке, ниже в таком же порядке – на английском (для статей на английском языке порядок обратный – сначала англоязычный вариант, потом следует его аналог на русском языке).

4. Основной текст должен быть разбит на разделы, которым следует дать краткие заголовки. Структурирование текста может зависеть от направленности (эмпирической или теоретической) исследования. Эмпирические исследования должны соответствовать формату IMRAD (введение, обзор литературы, материалы и методы, результаты исследования и обсуждение, заключение). Теоретические исследования могут иметь авторскую логику изложения в соответствии с порядком обсуждения проблемы и аргументации.

5. Таблицы должны быть представлены в формате *MS Word* для *Windows* и обязательно иметь заголовки.

6. Рисунки должны иметь подрисуночную подпись. Схемы необходимо создавать в программе *Visio* (если нет такой возможности – набрать в *MS Word*); фотографии следует отсканировать с хорошим разрешением (300 точек на дюйм), предоставить отдельным графическим файлом в форматах *.jpg, *.tif, *.png, графики (диаграммы) подкрепить оригинальным файлом *MS Excel*.

7. Формулы должны быть набраны в программе *MathType* и содержать экспликацию.

8. После основного текста статьи на русском и английском языках указывают следующие элементы издательского оформления: дополнительная информация об авторе (авторах), сведения о вкладе каждого автора, указание об отсутствии или наличии конфликта интересов, детализация такого конфликта, если он имеется (для статей на английском языке порядок обратный – сначала англоязычный вариант, потом следует его аналог на русском языке).

9. Список источников должен содержать все цитируемые в тексте работы в порядке цитирования. При ссылке на источник в тексте в квадратных скобках приводится порядковый номер работы по списку источников и через запятую – номер страницы, на которой содержится цитируемый фрагмент, например: [1, с. 15]. Список источников формируется в соответствии с требованиями ГОСТ Р 7.0.5–2008. При повторном обращении к источнику следует использовать тот же порядковый номер. Список источников должен содержать не менее 15 источников, из которых более 50 % работ должны быть опубликованы в последние 5 лет, 30 % – иностранными. При оформлении списка источников названия периодических изданий (журналов) сокращать не рекомендуется. Запрещено цитирование в виде перечисления работ. Каждая ссылка должна быть обоснована контекстом.

Научное издание

Scholarly journal

ИННОВАЦИОННАЯ НАУЧНАЯ СОВРЕМЕННАЯ
АКАДЕМИЧЕСКАЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ТРАЕКТОРИЯ (ИНСАЙТ)

Научный журнал

Выпуск 1(13)

INSIGHT

Scientific journal

Issue 1(13)

Редакторы: Т. В. Шептунова, Е. В. Суворова, Е. В. Евстигнеева, Н. А. Мезина

Компьютерная верстка: А. В. Кебель, Н. А. Ушенина

Дизайн обложки: С. В. Сидоров

Перевод на английский: Т. В. Лузянина

Editors: T. V. Sheptunova, E. V. Suvorova, E. V. Evstigneeva, N. A. Mezina

Computer Layout: A. V. Kebeľ, N. A. Ushenina

Cover Design: S. V. Sidorov

Translation into English: T. V. Luzyanina

<https://www.EdInsight.ru>

e-mail: insight-rsvpu@mail.ru

Журнал основан в 2020 г.

Journal was founded in 2020

Подписано в печать 13.03.23. Формат 70×108/16. Бумага для множ. аппаратов.
Печать плоская. Усл. печ. л. 8,3. Уч.-изд. л. 8,5. Тираж 100 экз. Заказ № ____.
Издательство Российского государственного профессионально-педагогического университета. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.
