

ISSN 2658-4034

RUSSIAN JOURNAL OF EDUCATION AND PSYCHOLOGY

Volume 15, Number 5SE, part 1
2024



Russian Journal of Education and Psychology

Том 15, № 5SE,
часть 1
2024

Vol. 15, No. 5SE,
part 1
2024

Главный редактор

Кисляков П.А. доктор психологических наук, профессор, профессор факультета психологии ФГБОУ ВО Российский государственный социальный университет (Москва, Российская Федерация)

Заместители главного редактора

Аминов Т.М. доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВО Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы (Уфа, Российская Федерация)

Магсумов Т.А. доктор исторических наук, доцент, профессор кафедры педагогики им. З.Т. Шарафутдинова ФГБОУ ВО Набережночелнинский государственный педагогический университет (Набережные Челны, Российская Федерация)

Шеф-редактор – Максимов Я.А.

Выпускающие редакторы – Доценко Д.В., Максимова Н.А.

Корректор – Зливко С.Д.

Компьютерная верстка, дизайн – Орлов Р.В.

Технический редактор, администратор сайта – Бяков Ю.В.

Ответственный секретарь – Коробцева К.А.

Russian Journal of Education and Psychology

Специализированный академический рецензируемый журнал
Peer-reviewed specialized academic journal

Периодичность. 6 номеров в год / Periodicity. 6 issues per year

Том 15, № 5SE, часть 1, 2024 / Vol. 15, No 5SE, part 1, 2024

Учредитель и издатель:

ООО Научно-инновационный
центр

Журнал основан в 2009 году

Зарегистрирован в Федеральной службе
по надзору в сфере связи, информационных
технологий и массовых коммуникаций
(Роскомнадзор)

Свидетельство регистрации
ПИ № ФС 77-74551 от 07.12.2018 г.

Журнал **входит** в Перечень ведущих
рецензируемых научных журналов
и изданий, выпускаемых в РФ, в которых
должны быть опубликованы основные
научные результаты диссертаций на соискание
ученой степени доктора и кандидата наук

Индексирование и реферирование:

РИНЦ

Ulrich's Periodicals Directory

Cyberleninka

Google Scholar

DOAJ

BASE

EBSCO

WorldCat

OpenAIRE

ЭБС IPRbooks

ЭБС Znanium

ЭБС Лань

Адрес редакции, издателя

и для корреспонденции:

Россия, 660127, Красноярский край,
г. Красноярск, ул. 9 Мая, 5 к. 192

E-mail: editor@rjep.ru

<http://rjep.ru/>

+7 (995) 080-90-42

Founder and publisher:

Science and Innovation Center
Publishing House

Founded 2009

The edition is registered
by the Federal Service
of Intercommunication and Mass
Media Control

Mass media registration certificate
PI № FS 77-74551,
issued December 07, 2018.

Russian Journal of Education
and Psychology is **included** in the List
of leading peer-reviewed scientific journals
and publications issued in the Russian Federation,
which should publish main scientific results
of doctor's and candidate's theses

Indexing and Abstracting:

RSCI

Ulrich's Periodicals Directory

Cyberleninka

Google Scholar

DOAJ

BASE

EBSCO

WorldCat

OpenAIRE

IPRbooks

Znanium

Lan[?]

Editorial Board Office:

9 Maya St., 5/192, Krasnoyarsk,

660127, Russian Federation

E-mail: editor@rjep.ru

<http://rjep.ru/>

+7 (995) 080-90-42

Свободная цена

© Научно-инновационный центр, 2024

Члены редакционной коллегии

Психологические науки

Белоусова Алла Константиновна – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой «Психология образования и организационная психология», Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Дмитриева Елена Ермолаевна – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры специальной педагогики и психологии, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Нижний Новгород, Российская Федерация);

Дьячков Алексей Анатольевич – кандидат психологических наук, доцент, начальник кафедры общей и прикладной психологии факультета морально-психологического обеспечения, ФГКВОО ВО «Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии Российской Федерации» (Санкт-Петербург, Российская Федерация);

Елианский Сергей Петрович – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии труда и психологического консультирования, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (Москва, Российская Федерация);

Коржова Елена Юрьевна – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии человека, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург, Российская Федерация);

Марицук Людмила Владимировна – доктор психологических наук, профессор, кандидат педагогических наук, профессор кафедры психологии и конфликтологии, Филиал Российского государственного социального университета в г. Минске (Минск, Республика Беларусь);

Пергаменичик Леонид Абрамович – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры социальной и семейной психологии, Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка (Минск, Республика Беларусь);

Прохоров Александр Октябринович – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей психологии, Казанский (Приволжский) федеральный университет (Казань, Российская Федерация);

Прыгин Геннадий Самуилович – доктор психологических наук, профессор, ФГБОУ ВО "Набережночелнинский государственный педагогический университет" (Набережные Челны, Российская Федерация);

Ситников Валерий Леонидович – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой возрастной психологии и педагогики семьи института дет-

ства, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург, Российская Федерация);

Сорокоумова Светлана Николаевна – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры социальной, общей и клинической психологии, профессор Российской академии образования, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный социальный университет» (Москва, Российская Федерация);

Фурманов Игорь Александрович – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии факультета философии и социальных наук, Белорусский государственный университет (Минск, Республика Беларусь);

Черемошкина Любовь Валерьевна – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии образования, Московский педагогический государственный университет (Москва, Российская Федерация);

Шмелева Елена Александровна – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры теории и методики физической культуры и спорта, Российский государственный социальный университет (Москва, Российская Федерация);

Щербакова Татьяна Николаевна – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии, Ростовский институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Педагогические науки

Agata Cudowska – prof. dr hab., University of Białystok (Белосток, Польша);

Bădicu Georgian – Ph.D., Professor, Transilvania University from Brasov (Брашов, Румыния);

Bohdana Richterová – Ph.D., Assistant Professor, University of Ostrava (Острава, Чехия);

Softja Vrcelj – Ph.D., Professor, University of Rijeka (Риека, Хорватия);

Jasminka Zloковиć – Ph.D., Professor, University of Rijeka (Риека, Хорватия);

Адольф Владимир Александрович – доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск, Российская Федерация);

Бабаян Анжела Владиславовна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры креативно-инновационного управления и права, ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет» (Пятигорск, Российская Федерация);

Барахович Ирина Ильинична – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры Технологии и предпринимательства, Красноярский государственный

педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск, Российская Федерация);

Бердичевский Анатолий Леонидович – доктор педагогических наук, профессор, Университет прикладных наук Вены (Вена, Австрия);

Быстрицкая Елена Витальевна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры теоретических основ физической культуры, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Нижний Новгород, Российская Федерация);

Власюк Ирина Вячеславовна – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии и педагогики, ФГАОУ ВО «Волгоградский государственный университет» (Волгоград, Российская Федерация);

Волкова Марина Владиславовна – доктор педагогических наук, директор ЧУ «НИИ Педагогики и Психологии» (Чебоксары, Российская Федерация);

Ежкова Нина Сергеевна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры психологии и педагогики, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого (Тула, Российская Федерация);

Зосименко Оксана Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой педагогики, специального образования и менеджмента, член-корреспондент Академии международного сотрудничества по креативной педагогике, Сумский областной институт последипломного педагогического образования (Сумы, Украина);

Ившина Галина Васильевна – доктор педагогических наук, профессор, директор Научно-технической библиотеки КНИТУ-КАИ им. А.Н. Туполева (Казань, Российская Федерация);

Каменский Алексей Михайлович – доктор педагогических наук, доцент, директор ГБОУ лицея №590 Красносельского района Санкт-Петербурга (Санкт-Петербург, Российская Федерация);

Мухаметшин Азат Габдулхакович – доктор педагогических наук, профессор, первый проректор, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет» (Набережные Челны, Российская Федерация);

Мухина Татьяна Геннадьевна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры социальной безопасности и гуманитарных технологий, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского» (Нижний Новгород, Российская Федерация);

Наумов Петр Юрьевич – кандидат педагогических наук, помощник начальника по правовой работе ФГКУЗ "Центр военно-врачебной экспертизы войск национальной гвардии Российской Федерации" (Москва, Российская Федерация);

Руднева Елена Леонидовна – доктор педагогических наук, профессор, заведующий межвузовской кафедрой общей и вузовской педагогики Института обра-

зования, ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет» (Кемерово, Российская Федерация);

Сатторов Абдуракул Эшбекович – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой алгебры и геометрии, Бохтарский госуниверситет имени Носира Хусрава Республики Таджикистан (Бохтар, Республика Таджикистан);

Серякова Светлана Брониславовна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры социальной педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (Москва, Российская Федерация);

Синагатуллин Ильгиз Миргалимович – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и методики начального образования, Бирский филиал Башкирского государственного университета (Бирск, Российская Федерация);

Соловьев Александр Николаевич – доктор педагогических наук, декан факультета довузовской подготовки, Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (МАДИ) (Москва, Российская Федерация);

Федотенко Инна Леонидовна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры психологии и педагогики, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого (Тула, Российская Федерация);

Чернявская Валентина Станиславовна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры философии и юридической психологии, ФГБОУ ВО «Владивостокский государственный университет экономики и сервиса» (Владивосток, Российская Федерация);

Щербакова Елена Евгеньевна – доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, профессор, профессор кафедры Общей и социальной педагогики, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Нижний Новгород, Российская Федерация).

РЕДАКЦИОННАЯ СТАТЬЯ

EDITORIAL NOTE

DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-617



**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ: ЮБИЛЕЙНЫЙ
НОМЕР К 50-ЛЕТИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ФАКУЛЬТЕТА НАБЕРЕЖНОЧЕЛНИНСКОГО
ГОСПЕДУНИВЕРСИТЕТА И 15-ЛЕТИЮ ЖУРНАЛА**

Т.А. Магсумов

**PEDAGOGICAL EDUCATION IN RUSSIA:
ANNIVERSARY ISSUE FOR THE 50th ANNIVERSARY
OF THE PEDAGOGICAL FACULTY OF NABEREZHNYE
CHELNY STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY
AND THE 15TH ANNIVERSARY OF THE JOURNAL**

Т.А. Magsumov

Заметки о работе над номером

Изначально на идею подготовки этого тематического номера повлияло два фактора:

1) реализация заданной нами стратегии развития (см. № 4 журнала за 2024 г. [3]), где одной из маркетинговых задач были заявлены тематические номера журнала;

2) празднование 50-летнего юбилея со дня организации в 1974 году факультета педагогики и психологии Набережночелнинского государственного педагогического университета. К этой юбилейной дате присоединилось и 15-летие функционирования нашего журнала, созданного в 2009 году.

Сплотившись, эти задачи определили и тему номера – «Педагогическое образование в России». Традиционно название раскрывалось через двоеточие: вызовы, достижения, перспективы, но именно этой сужающей частью названия мы не ограничивали наших авторов, для понимания которыми смысла нашей тематики мы задали специальные тематические рубрики и ввели в них рубрикаторы. Полагаю, что единственной не запланированной мною рубрикой стал четвертый раздел номера. Причина тому, на мой взгляд, – большое число авторов-филологов, традиционно по своему количеству занимающих второе место после ученых-педагогов в педагогических вузах.

Отмечу сразу, что юбилей факультета педагогики и психологии НППУ обусловил тот факт, что рассылка информации о тематическом номере осуществлялась по кафедрам педагогики и психологии педагогических вузов нашей страны, а также классических университетов, в состав которых когда-то вошли и педагогические вузы. Предупреждая наших авторов, редакция разместила информацию о тематическом номере на сайте, что прибавило статей в номер, но, в целом, сохранило преобладание представителей педагогических вузов и факультетов в авторской корпорации этого номера.

Сразу хочу поблагодарить ряд авторов за терпение вследствие длительности рецензирования: как редактор тематического номера, я за короткие сроки, выделенные на его подготовку, просматривал все поступавшие от авторов статьи, перед передачей их рецензентам, и прочитывал эти статьи после рецензентов, добавляя свои замечания, обсуждая с отдельными рецензентами их предложения, предлагая и авторам свои идеи по поводу внесения правок в статьи. На это наложились летние месяцы – сезон отпусков у научно-педагогических работников, которыми представлены и рецензенты журнала.

В этой связи хочу выразить им и авторам, по возможности быстро дорабатывавшим свои статьи, огромную благодарность: номер мы выпустили вовремя.

Полвека факультету педагогики и психологии Набережночелнинского педуниверситета

Удивительный факт: Набережночелнинскому государственному педагогическому университету в следующем году исполнится 35 лет, но факультету педагогики и психологии нашего вуза в этом году – уже 50 лет.

Причина такой нестыковки кроется в истории вуза, основой которого и стал факультет педагогики и методики начального обучения, организованный первоначально на базе Елабужского государственного педагогического института в 1974 году.

Однако потребности выросшего вокруг построенного комплекса заводов КАМАЗ молодого города Набережные Челны, связанные с увеличением численности населения, и, прежде всего, молодежи в его структуре, потребовали либо открытия в городе «своего» педагогического института, либо перевода из соседней Елабуги хотя бы педагогического факультета, чтобы закрыть острую необходимость в кадрах для челнинских школ, что и было сделано в 1980 году. В том же году на факультете появляется отделение дошкольного воспитания для подготовки воспитателей детских садов, выросшее затем в самостоятельный факультет дошкольного воспитания (в 2013 году факультеты дошкольного воспитания и педагогики и методики начального образования были вновь объединены в единый факультет педагогики и психологии). В 1983 году педфак переезжает на новое место – улицу Первомайская, дом 14 (ныне учебный корпус № 1 на улице Низаметдинова Р.М., дом 28).

В числе зачинателей вуза были председатель Набережночелнинского горсовета Ю.И. Петрушин, ректор ЕГПИ Т.Н. Галиуллин и на тот момент декан факультета, а в последующем первый ректор Набережночелнинского госпединститута З.Т. Шарафутдинов. Именно их активность привела к созданию в 1990 году Набережночелнинского государственного педагогического института, основой которого стали факультет педагогики и методики начального обучения, факультет дошкольного воспитания и открытый (также – в Челнах) в 1984 году художественно-графический факультет.

Среди деканов факультета были такие крупные ученые, как доктор педагогических наук, профессора З.Т. Шарафутдинов, А.В. Миронов, А.Г. Мухаметшин, доктор психологических наук, профессор А.И. Фукин. В этом номере журнала представлена статья одного из деканов (в 2000-2008 годах) факультета – кандидата педагогических наук, доцента Н.Г. Хакимовой. В настоящее время факультет возглавляет кандидат педагогических наук, доцент Л.Р. Садыкова.

На факультете реализуются образовательные программы уровня бакалавриата по четырем направлениям подготовки, пять программ магистратуры и одна программа аспирантуры.

На трех кафедрах факультета (кафедра педагогики им. З.Т. Шарафутдинова, кафедра теории и методики начального и дошкольного образования, кафедра психолого-педагогического и специального дефектологического образования) штатными преподавателями работают 5 докторов наук, 20 кандидатов наук и 2 молодых преподавателя, обучающие почти две тысячи студентов факультета.

Крупнейшей научной школой со дня создания факультета и до сих пор является научная школа «История образования и педагогической мысли Поволжья и его народов», которой руководит профессор А.Г. Мухаметшин.

Знаковый юбилей журнала

15-летие журнала – юбилей для нас знаковый, поскольку средний по отрасли «Издание журналов и периодических изданий» возраст компаний составляет 13 лет [2].

Журнал был основан в 2009 году, став вторым проектом издательства «Научно-инновационный центр». Первым был журнал «В мире научных открытий», ныне выходящий под названием «Siberian Journal of Life Sciences and Agriculture» [3], включенный в МНБД Scopus, «Белый список» научных журналов и Перечень ВАК.

Журнал выходил в двух версиях, являвшихся самостоятельными журналами под одним заголовком – «Современные исследования социальных проблем»: электронной (это и есть наш юбилей, специализирующийся на науках в области образования и психологии) и

печатной (по филологии, истории и философии). В 2019 году журнал приобрел современное название, а печатная версия продолжила издаваться под своим старым заголовком и с прежней для нее тематикой. Оба журнала с 2015 года включались во все Перечни рецензируемых журналов и изданий.

Такое разделение, вызванное во многом путаницей при цитировании журналов, признаюсь, очень положительно сказалось на «Russian Journal of Education and Psychology»: с 2018 (последний год перед разделением журналов) по 2023 (последнее обновление в РИНЦ) годы его пятилетний импакт-фактор РИНЦ вырос в 2,3 раза до 0,434, а средний индекс Хирша авторов журнала в РИНЦ – в 1,8 раза до 8,3 [4].

Полагаю, что с таким составом авторов и увеличением читаемости и узнаваемости журнала, мы эффективнее будем двигаться к реализации его стратегической цели.

Несколько слов о теме номера, статьях и их авторах

Эта редакционная статья, символично начатая в 106-ю годовщину со дня рождения В.А. Сухомлинского и также символично (хотя и в обоих случаях почти случайно: мы планировали отдать под тематический номер именно пятый номер журнала – октябрьский, так что он логично совпадал с общим для всех педагогических работников праздником – Днем учителя) законченная в день 199-летия В.И. Водозова, должна была включить обзор того состояния, тенденций и перспектив педагогического образования в нашей стране, которые были подняты авторами статей этого номера журнала.

Фундаментальная тематика первого раздела номера – это не только дань российской традиции, в которой вопросы общей педагогики, ее истории, философии, социологии всегда стояли на передовой общественно-педагогического движения в нашей стране. Этому посвящены статьи философа и педагога П.А. Гагаева (не случайно эта статья стало первой: не только потому, что автор первым прислал ее в этот номер, но и потому, что ставит он вопросы невмешательства в психику ребенка, минимизацию педагогического воздействия и

принципиальное для творческого саморазвития обращение к классическому тексту, то есть очерчивает фундаментальные принципы российского образования), а также историка Е.Ю. Жаровой, обратившейся к достаточно редкой теме (могу уверенно об этом сказать как историк образования этого периода) подготовке учителей в классических университетах страны имперского периода. Автор напоминает нам о недолгом существовании при университетах учительских институтов, раскрывая причины сложностей в их работе. На стыке дидактики и истории педагогической мысли находится статья А.М. Гайфутдинова с соавторами, доказывающая необходимость четкой формулировки принципов обучения, следовательно, на мой взгляд, упорядочения этим способом всей системы педагогического знания.

Иную картину – идеологического воздействия школьного календаря на учащихся и их сообщества – представляет нам М.С. Костюхина. Статья, интересная и созвучная мне как автору нескольких публикаций по участию российских школ в общеимперских юбилеях рубежа XIX и XX веков, является, по сути своей, «выжимкой» идей монографии автора статьи, вышедшей в издательстве «Новое литературное обозрение» в этом году.

Специфика смешанного образовательного пространства (которое само уже не специфично для нашей страны – мы активно трансформируем наше образование в условиях современных вызовов) стала темой второго раздела. Опыт построения технологически насыщенной среды в педагогическом вузе раскрывают нам коллеги из Герценовского университета, подчеркивая, что технопарки в педагогических вузах успешно готовят студентов к работе в новых школьных реалиях.

Т.В. Громова показывает, что вузовские преподаватели не в полной мере готовы к цифровой трансформации университетов. Не могу с ней не согласиться: возраст, широкий спектр задач и постоянная работа за компьютером, влекущие усталость профессорско-преподавательского состава, не способствуют быстрой цифровизации, хотя процесс этот имеет и свои большие успехи.

Как журнальный редактор и рецензент, я с большим вниманием изучил статью И.С. Волежаниной и С.В. Чусовляновой об использовании студентами нейросетевого машинного перевода, ибо аналогичная проблема часто встречается и у авторов научных статей (о чем авторы статьи также пишут – в отношении использования студентами интернет-переводчиков при подготовке аннотаций).

Компетентностный подход в образовании – тема для нашей страны давно не новая, отчего и спектр исследований в этой проблематике постоянно дифференцируется. В центре этого раздела – учителя и студенты педагогических вузов. Внимание к ним не только в Год педагога и наставника, ибо именно на их труде, предельно сложном, живом, творческом, носящем, не побоюсь этой фразы, всемирно-историческое значение, строится торжество системы образования, ее успехи и закладывается потенциал роста. В разделе подняты вопросы всевозможных компетенций учителей и студентов педвузов: командной, коммуникативной, антибуллинговой, рефлексивной и т.д.

Четвертый раздел номера, о котором я упоминал в начале статьи, представлен работами по дидактике иноязычного образования (включая методику обучения иностранным языкам) и межкультурному образовательному диалогу. Авторы успешно доказывают неустаревающую эффективность педагогического потенциала традиционных приемов и средств обучения, например, взаимопроса (в статье Е.А. Курченковой) и новых средств электронного обучения в формировании профессиональных компетенций учителя на примере электронного учебного курса «Foreign Language in Education» (статья С.С. Миронцевой с соавторами). Думаю, это подчеркивает результативное единство традиций и новаций не только в обучении, но шире – во всей системе российского образования.

Повышение квалификации, ставшее неотъемлемой частью учительской профессии, требует новых подходов и практик. Заинтересовать учителя, дать ему что-то новое, важное для его работы становится все сложнее. С.Л. Суворова, на мой взгляд, предлагает удачную практику индивидуализации повышения квалификации учителей иностранных языков, соединяя дефицитарный подход,

основанный на дефицитах предметных и методических компетенций, со сценарным, «обыгрывая» самые разные ситуации работы учителя в школе.

Психологи – мои любимые авторы, отчего статьи последнего раздела я изучал с большим удовольствием, в качестве третьего рецензента. Свойственная психологам строгость формулировок и последовательность доказательств проявилась, например, в статье моих коллег из НГПУ – Р.А. Ахмерова и Н.Г. Хакимовой, поднявших вопрос о смысложизненных ориентациях и психобиографических характеристиках студентов педагогического вуза.

Мы жестко ограничиваем число соавторов, особенно когда по статье редакция видит, что исследование «по плечу» одному или двум авторам, обладает уникальным авторским стилем, имеет небольшую выборку в экспериментальной части. Единственным исключением для этого номера стала статья Г.Н. Любимовой с соавторами, определивших индекс физического здоровья трех с половиной сотен первокурсников своего вуза. Большая выборка здесь согласуется с длительно постоянной темой у стабильного авторского коллектива, уже не раз публиковавшего у нас (да и не только у нас) в течение нескольких лет исследования по здоровью и физическому развитию первокурсников и второкурсников своего вуза.

Все более насущную для Татарстана проблему роста количества детей, находящихся на семейном обучении, подняла Л.Ф. Чукмарова, определившая в числе причин выбора родителями семейной формы образования приоритет здоровья и комфорта ребенка, но выявившая более низкую эффективность социализации таких детей в отличие от учеников, традиционно обучающихся в школах, для родителей которых важны достижения их детей.

Прекрасное изыскание по психодидактике онлайн-обучения представлено в статье «From critical thinking to critical trust: the case for online learning». Опираясь на собственное пилотное исследование, авторы статьи, изучая переключение между эпистемической бдительностью и доверием к онлайн-курсам, доказали, что разница в опыте онлайн-обучения зависит от разных режимов критического

мышления. Полагаю, что это исследование, раскрывая процесс оценки онлайн-курса студентами, позволяет продюсерам, методистам и авторам онлайн-курсов повысить эффективность привлечения слушателей и результативность восприятия ими учебного материала.

В этой части заметки я выделил не всех авторов, но все статьи номера интересны, поднимают актуальные темы, предлагают собственные эффективные решения проблем.

Полагаю, что коллаборационная тема, позволяющая привлечь общероссийский географический круг авторов по широкому спектру вопросов развития педагогического образования в России, на мой взгляд, удалась.

Список литературы

1. Главная страница // Siberian Journal of Life Sciences and Agriculture. URL: <https://discover-journal.ru/jour/index.php/sjlsa/index>
2. Контрагент ООО «Научно-инновационный центр» // Бухгалтерский учет, налогообложение, аудит в РФ. URL: https://www.audit-it.ru/contragent/1092415000204_ooo-nauchno-innovatsionnyu-tsentr
3. Магсумов Т.А. Стратегия развития научного журнала «Russian Journal of Education and Psychology» // Russian Journal of Education and Psychology. 2024. Т. 15, № 4. С. 7-78. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2024-15-4-556>
4. Russian Journal of Education and Psychology – Анализ публикационной активности журнала // Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU. URL: https://elibrary.ru/title_profile.asp?id=69461

References

1. Home page. Siberian Journal of Life Sciences and Agriculture. URL: <https://discover-journal.ru/jour/index.php/sjlsa/index>
2. Counterparty of Scientific and Innovation Center LLC. Accounting, taxation, audit in the Russian Federation. URL: https://www.audit-it.ru/contragent/1092415000204_ooo-nauchno-innovatsionnyu-tsentr
3. Magsumov T.A. Development strategy of the scientific edition “Russian Journal of Education and Psychology”. *Russian Journal of Education and*

Psychology, 2024, vol. 15, no. 4, pp. 7-78. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2024-15-4-556>

4. Russian Journal of Education and Psychology – Analysis of the journal’s publication activity. Scientific Electronic Library eLIBRARY.RU. URL: https://elibrary.ru/title_profile.asp?id=69461

ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Магсумов Тимур Альбертович, доктор исторических наук, доцент, профессор кафедры педагогики им. З.Т. Шарафутдинова
Набережночелнинский государственный педагогический университет
ул. Низаметдинова, 28, г. Набережные Челны, 423806, Российская Федерация
nabonid1@yandex.ru

DATA ABOUT THE AUTHOR

Timur A. Magsumov, Dr in History, Associate Professor, Professor of Pedagogics Department n.a. Z.T. Sharafutdinov
Naberezhnye Chelny State Pedagogical University
28, Nizametdinov Str., Naberezhnye Chelny, 423806, Russian Federation
nabonid1@yandex.ru
SPIN-code: 1329-1458
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0117-7513>
ResearcherID: I-5300-2013
Scopus Author ID: 55799874500
Academia.edu: <https://independent.academia.edu/TimurMagsumov>
ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Timur-Magsumov>

ОСНОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

FOUNDATIONS OF PEDAGOGICAL EDUCATION IN RUSSIA

DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-635
УДК 37.01



Научная статья

ПЕДАГОГИКА ВСЕЛЕНСКО-ХУДОЖЕСТВЕННОЙ МЫСЛИ

П.А. Гагаев

Обоснование. В статье исследуется феномен художественно-образного мышления и его формирования у человека как реалии педагогической. Проблема столь же важная, сколь и мало изучена в литературе.

Цель исследования – описание педагогики вселенско-художественного мышления (его содержания, направленности, характера воздействия на человека).

Материалы и методы. Материал осмысления в статье – работы по проблеме человека, феномена художественно-образного творчества (как вселенской реалии), педагогики художественной мысли, опыт педагогической деятельности на основе обращения к категории прекрасного. Методология исследования – идеалистическо-субстратная рефлексия А.А. Гагаева. Методы – феноменологический анализ и субстратный синтез.

Результаты. Образное мышление трактуется как древнейшая форма сознания, выражающая присутствие в психике человека пер-

сонализирующей вселенной и стремление ее гармонизировать себя самое. В основе образного мышления лежит поверение окружающего собою как вселенской духовностью, обретшей контуры своего идеального (меры). Образное мышление понимается как реалья, благотворно воздействующая на духовность человека (ее развитие и совершенствование) и его поведение. Педагогика образной мысли понимается как невмешательное воздействие на психику воспитуемого со стороны актуализации в ней изначально свойственных ей вселенских смыслов, семантики интенций (удержание всего и вся, искания единства всего и вся и др.). Актуализация указанного осуществляется через создание особого ценностно-гносеологического контекста взаимодействия педагога и обучающегося (отнесение воспринимаемого к всему и вся), развертывание в качестве предмета осмысления образа как вселенской реалии, категории меры как срединного в переживании образа и самого обучающегося как открывающего в себе реалью прекрасного, минимизацию целерационального во взаимодействии, через обращение к классическому тексту, а также при участии особо подготовленного учителя (вселенскость его психики и такт). Констатируется общее невнимание современной школы к обсуждаемой проблеме, что влечет за собой серьезные последствия для воспитания обучающихся.

Ключевые слова: вселенная; человек; мысль; образ; совершенное; педагогика; невмешательство

Для цитирования. Гагаев П.А. Педагогика вселенско-художественной мысли // Russian Journal of Education and Psychology. 2024. Т. 15, № 5SE. С. 17-33. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-635

Original article

PEDAGOGY OF UNIVERSAL ARTISTIC THOUGHT

P.A. Gagayev

Background. The article examines the phenomenon of artistic and imaginative thinking and its formation in humans as a pedagogical

reality. The problem is as important as it is poorly studied in the literature.

The purpose of the study is to develop the pedagogy of artistic thinking (its content, orientation, and nature of human impact).

Materials and methods. The material of understanding in the article is works on the problem of man, the phenomenon of artistic and figurative creativity (as a universal reality), the pedagogy of artistic thought, the experience of pedagogical activity based on an appeal to the category of beauty. The methodology of the research is the idealistic–substrate reflection of A.A. Gagaev. The methods are phenomenological analysis and substrate synthesis.

Results. Imaginative thinking is interpreted as the oldest form of consciousness expressing the presence of a personalizing universe in the human psyche and its desire to harmonize itself. The basis of imaginative thinking is the belief of the surrounding as universal spirituality, which has acquired the contours of its ideal (measure). Imaginative thinking is understood as a reality that has a beneficial effect on human spirituality (its development and improvement) and his behavior. The pedagogy of imaginative thought is understood as a non-interfering effect on the psyche of the educated from the side of actualization of universal meanings, semantics and intentions inherent in it (retention of everything and everything, search for the unity of everything and everything, etc.). The actualization of this is carried out through the creation of a special value-epistemological context of interaction between the teacher and the student (attribution of the perceived to everything and everything), comprehension of the image as a universal reality, the category of measure as the median in the experience of the image and the student himself as discovering the reality of beauty in himself, minimizing the purposeful in interaction, through an appeal to the classical text, as well as with the participation of a specially trained teacher (the universality of his psyche and tact). The general inattention of modern schools to the problem under discussion is stated, which entails serious consequences for the education of students.

Keywords: universe; man; thought; image; perfect; pedagogy; non-interference

For citation. Gagaev P.A. Pedagogy of Universal Artistic Thought. Russian Journal of Education and Psychology, 2024, vol. 15, no. 5SE, pp. 17-33. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-635

Введение

Педагогика следует за тем, что происходит в планетарно-социальном бытии человека. Ее удел со стороны гносеологии (предмет нашего внимания) – находить адекватные принятому в социуме типу мышления содержание и формы воспитания подрастающего поколения.

Каждая эпоха или цивилизационная реалья (культура) тяготеет к тому или иному типу мышления, и в соответствии с этим доминантными в педагогике становятся содержание, формы и методы воспитания и обучения, учитывающие актуализируемое в социуме. В работе сосредоточимся на феномене педагогики художественной мысли (образной мысли), принимая факт присутствия художественного мышления на всех этапах развития человеческой цивилизации на планете и его воздействия на судьбы последней.

Литература по педагогике воспитания образного мышления обширна и вместе с тем практически отсутствует (!). Речь идет о том, что эстетическая проблематика в европейской (включая отечественную) педагогической мысли, с одной стороны, нашла свое скрупулезное выражение, а с другой – она (проблематика) утратила связь с эстетикой как некоей вселенско-метафизической реальией, что отчетливо было представлено в античной философско-эстетической мысли и идеалистической философии Нового Времени, и, соответственно, перестала быть предметом постижения ученого.

Эстетика восприятия и осмысления мира в работах нашего времени (вторая половина XX – начало XXI в.) есть эстетика рационально-экспериментальной рефлексии окружающего. Укажем, в качестве примера, на типичные, в нашем прочтении, работы по искомой проблеме А.С. Роботовой, О.В. Суходольской-Кулешовой и С.И. Колбышевой [10; 11; 6]. Педагогика вторит постулатам позитивистского восприятия окружающего и потому теряет многое в

поддержании человеческого в человеке (эстетическое педагогией трактуется исключительно как выражение создаваемого человеком, его психикой как неким изолированным от вселенского и погруженного в социально-личностное).

Целью статьи и является снятие указанной односторонности трактовки педагогией посредством выявления ее вселенско-художественных оснований.

Материалы и методы

Материалом осмысления стали работы по проблеме человека (его вселенской природы), феномена художественно-образного творчества (как выражения вселенской природы человека), педагогией художественной мысли (теория и практика), свой опыт педагогической деятельности на основе обращения к категории прекрасного.

Опираемся в размышлениях на идеалистическо-субстратную рефлексию А.А. Гагаева [4], согласно которой в предмете познания удерживается его едино-множественная основа и характерное для него стремление к персонификации и ответанию на обращение к себе со стороны познающего.

Методами в работе избраны соотносимые с субстратной рефлексией феноменологический анализ и субстратный синтез (совмещение всех выявленных оснований объекта постижения на едино-множественной основе) [4].

Результаты и обсуждение

Вселенско-образная мысль

Предварим суждения о педагогией положениями о художественной мысли как вселенско-цивилизационной реалии человечества.

Художественная мысль есть мысль *вселенско-образная*. В этом ее природа и очарование.

Исторически человек разумный (*homo sapiens*) восходил к себе как существу, внимающему *персонализирующейся* вселенной (мирозданию).

Мироздание живет своею – невнятной для человека жизнью. Мироздание объемлет человека как свою малую песчинку. Оно его и

сотворило, в прочтении человека, в лице богов, других неких сил. Мироздание идет рядом с человеком, вмешивается в его деяния, поверяет их своими интенциями, гневается на человека как на свое чадо, бережет его, врачует его страхи и переживания и пр. (в XX веке рациональная мысль в лице Тейяра де Шардена Пьера приняла положение о «стремлении» универсума обрести для себя *персонализацию* [12, с. 198]). В настоящее время нечто близкое об этом пишет Роберт Ланца [7].

Мироздание в его непостижимости (для человека), могущественности и общей обращенности к человеку – его слабостям и несовершенству вызывает *восхищение* и почитание у разумных существ, восхищение и почитание как чаемое и не обретаемое в абсолюте *совершенство*.

Психика человека в силу тех или иных причин приняла указанное мироощущение и мировосприятие как свою онтологию. Приняла и им (мировосприятием) продолжила почитать бытие человека.

Образ как выражение искания человеком *глубокого* переживания и понимания некоего, понимания его как *одушевленного*, как того, что составляет основу бытия (его *персонализации*); образ как выражение искания передачи человеческого *восхищения* перед неким *большим и совершенным* – срединное в мышлении человека на протяжении всей его планетной истории (включая – и в особенности – ее начало).

Как создается образ? Как он возникал? Полагаем, в основе творения образа лежала и лежит процедура *переноса* себя самого в иное и конструирование в ином своего – *вселенско-своего* – как обретенного *совершенство*. Реалия совершенства соотносится с категорией *меры*. Мера есть единство воссобранных параметров чаемого во вселенских переживаниях и деяниях человека (идея меры в указанном прочтении восходит к трудам античных философов [1]).

Как операцию переноса себя самого в иное и конструирования на этой основе некоего прекрасного (через реалию меры) удалось осуществлять человеку на ранних этапах его бытия на планете? Можно лишь предположить, что данная ему от природы (психическая) способность удерживать *себя* в своей коммуникации с себе подоб-

ными включала в качестве базовых для себя гносео-ценностно-эмотивных структур и те, каковые предполагали перенос своего Я на иное (другого человека, среду, предмет, явление и пр.).

Человеческое Я изначально было способно *вступать* в предмет своего внимания и действия. Связано ли это было с реальным проникновением (научно-понятийным) общности людей или отдельного индивида в иное (включая мироздание)? Полагаем, речь идет не столько о проникновении, сколько *об обращении* человека ко внешнему и открытии им на интуитивно-логической основе (не вполне осознаваемой человеком) *своей общности* с адресатом обращения.

Мысль как вселенско-социально-духовный феномен изначально явилась выражением *единства* человека со всем мирозданием, а возможно, и выражением самого мироздания, ищущего высвобождения от своих же косных форм бытия (некогда близкое этому сформулировал В.И. Вернадский 3, с. 261]; нечто близкое о мысли читается в работах Р. Пенроуза [15]).

Человек, вступая в иное для себя, осознавал это иное как соживущее с собою, как *подобное* себе и вместе с тем *отдельное* от себя. В этом ином – близком и отдельном – человек искал своего *совершенства* (онтологическая интенция для человека). Возможно, выскажем предположение, и само человеческое Я и формировалось изначально как включающее в себя указанную гносеологическую реалию (Я и не Я, Не Я как подобное Я и содержащее в себе возможность для совершенствования своего Я).

Вселенская природа мысли-образа вводила и водит человека в мир, *эстетически* принимаемый им, мир, в котором он узнает о себе как о демиурге всего и вся (через свою причастность к богам и другим высшим силам), как о том, кто творит или открывает совершенное (прекрасное), открывает, грабя себя самого порождающемуся в его психике идеалу (образу).

Образ есть некий *умозрительный* конструкт. Воображение – повивальная бабка образа. В воображении творится тот или иной образ, в воображении как мысленно очерчиваемой форме совершенного исполнения воспринимаемого или чаемого.

Воображение есть актуализация в сознании смыслов и семантик, удерживаемых психикой как эстетически значимых для себя, преобразование их в некое внутренне собранное целое, каковое и выражает чаемое человеком представление о совершенном.

Образ как продвижение психики человека в ней самой и ином для нее и есть то, что чрезвычайно способствовало развитию *рациональных* форм интеллектуальной деятельности. Открытие себя в ином есть *матер* формирования процедур перенесения, сравнения, противопоставления, выведения из суждения и пр. Мышление изначально, подчеркнем, есть образная реалья, а со временем – образно-рационалистическая.

Образ есть *прерывание* бытия (как и мысль в целом). Образ – выражение *созерцания* человеком как формой жизни происходящего в мироздании, созерцание как *любование*. Созерцающий мир – *мирен*, *согласен* с окружающим, *никогда не стремящийся* сгубить открывающееся ему в его обращении ко внешнему.

Созерцающий мир вносит согласие во все и вся. Хищническое чуждо ему. Его сокровенное – любование миром. Близкое приведенному читаем в работах Э. Ньюберга [8, с. 178; 14].

Образ есть самодвижущая реалья. Образ есть бытие, восшедшее *к персонализации*. Он емок, емок бытием (смыслами, семантиками, интенциями, пересечениями смыслов и пр.). Ему тесно в себе самом. Он жаждет свободы (произвольности). Образ по созданию начинает жить своей жизнью и отвечает и своему творцу и другим людям.

Образ – и в этом еще одна его важнейшая характеристика со стороны гносеологической – реалья, не поддающаяся произвольному – рационально организуемому – творению.

Образ в силу каких-то причин (не выводимых из природы человеческого бытия) возникает в сознании человека, возникает спонтанно, вне логичного обоснования, произвольно для своего демиурга. Образ – *иррационально-рациональная* реалья. Человек, творящий некую художественную реальность: Шекспир, Гете, Пушкин и прочие – скорее проводник, а не демиург создаваемого. Нельзя научить творению образа (нельзя стать Шекспиром, Пушкиным и пр.) – мож-

но лишь создать условия для развития способности человека некое создать и в этом стать гением. Исторически это выстрадано человеком (осознано в философии, психологии, педагогике).

Вселенско-образная мысль и воспитание

Образ, повторим как существенное, есть явление в человеке, его психике чего-то связанного со всем и вся (со всем мирозданием).

Приведенное указывает на то, что художественная мысль вместе с мыслью рациональной вела и ведет человека к овладению им самим собою и окружающим. Без нее не было бы развитого мышления у человека, и не стал бы он властителем планеты.

Какими ориентирами социум должен пользоваться, дабы поддержать в воспитании указанный тип восприятия и осмысления действительности? Полагаем, можно говорить об учете во взаимодействии с человеком онтологии его психики, создании особого (эстетико-вселенского) контекста воспитания, внесении в содержание воспитания реалий прекрасного, категории меры, человека как субъекта вселенско-прекрасного. Решение поставленной задачи требует и особого учителя. Развернем обозначенное.

Поддержание образного мышления человека в представляемой педагогике опирается на природу человеческой психики. Последняя изначально со стороны своих интенций обращена *к таинственному и прекрасному* [2]. Не учитывающий этого в воспитании никогда не заметит подлинных влечений и желаний своих воспитанников.

Человек приходит в мир с предрасположенностью на основе *вселенских смыслов и семантик, вселенских интенций* поверять свое планетарно-социальное и иное бытие. Семантики связи всего и вся, ответственности своего Я за все и вся, привнесения гармонии в бытие всего и вся (включая собственную духовность), искания совершенства в своих вселенских действиях и другие изначально актуализируются в психике индивида и придают ему статус вселенской субстанции (см. идеи Платона [9]).

Все и вся в окружении человека должно быть ориентировано на открытие, поддержание и развитие указанных реалий в его психике.

Важнейшая реалья в воспитании образного мышления не целеполагание, не содержание, не метод, не другое что традиционное в педагогике. Важнейшее в обозначенном – общий *ценностно-гносеологический контекст* образовательного бытия маленьких людей.

Вселенскость происходящего с человеком и его окружением, общая иррациональность бытия человека, переживание человека как участника вселенской мистерии, переживание красоты (гармонии) происходящего в мире, внимание к человеку как демиургу прекрасного, невмешательство в процесс естественного развития психики индивида – константы искомой реалии.

Странствуя (другого слова не находим) в пространстве очерченного континуума, маленький человек и *открывает* в себе самом, в своей психике структуры (семантики и смыслы), каковые подвигают его к образному – творческо-вселенскому приятию и себя, и мироздания. Что-то подобное в детстве и юности, полагаем, было с такими, как Сократ, Платон, Леонардо да Винчи, Данте, Шекспир, Ньютон, Пушкин, Циолковский и др. Эти люди и стали *вестниками* человечества, потому как никто и ничто (в целом) не мешали им учиться слышать в себе голос вселенной.

Как создать очерченный контекст духовного бытия воспитанника? Это вопрос для другой статьи, в настоящей работе важно указать на его – контекста – специфику (что нами и осуществлено).

Целеполагание как гносеологическая реалья если и не чужда обсуждаемому в работе, то соотносится с ним в малой степени.

Цель есть сведение полноты бытия к некоей его редукции (абстракции, умозрению). Цель всегда обедняет бытие человека, сводит его к чему-то малому. Образное видение мира и его реализация, напротив, есть реалья, в каковой удерживается полнота бытия, удерживается то, что бежит редукции (сведения к знаку и пр.). Следствием сформулированного является принятие целеполагания в воспитании лишь в качестве того, что определяет *направление* (невмешательного) воздействия на духовность человека, а не те или иные параметры мышления личности.

Целью воспитания в соответствии с приведенным является поддержание у человека видения себя как духовности, вносящей *недостающее* в мироздании.

Человек есть необходимое в мироздании, выражающее его (мироздания) одухотворенность, стремление к доброму, милосердному, жертвенному и одновременно героическому (активно-деятельностному) и во всем этом *прекрасное* (совершенное). К этому человеку – *человеку-вселенной*– идет образная педагогика, его она видит в качестве своего идеала.

Доминантами в содержании обучения в искомом воспитании являются образная мысль как *вселенская реалья, категория образа (меры) и открытие* человеком себя самого как *вселенской образно мыслящей духовности*.

Вселенскость образа выражается, как это было развернуто ранее, в его обращенности к мирозданию как ищущему своей персонализации и на этой основе обретению таких черт, как одушевленность, симпатия ко всему живому, ответственность за все и вся, искание единства всего и вся, искание *совершенствования* и некоторые другие.

Образ как вселенское есть выражение восхищения человека окружающим и собою как тем, что ищет своего совершенствования и *очаровывается* творимым (некими силами) в природе и в его душе.

Мера со стороны гносеологии есть то, что обусловлено не столько человеческой мыслью, сколько присутствием в бытии неких реальй, каковые и запечатлеваются в сознании человека как собирающее бытие, ведущее его к чему-то чаемому им же, хотя и хрупкому.

Погружение индивида в бездны указанных смыслов и семантик, в переживание меры всего и вся как предмета восхищения и последующее *открытие* им себя самого как их носителя и демиурга – составляющая содержания обучения в искомой педагогике.

Я как удерживающий в себе все и вся, Я как переживающий связь всего и вся, Я как болющий забытие всего и вся, Я как ищущий совершенствования совершенного, Я как *восхищающийся* возможной и творимой и при моем участии *гармонией* мира сего... – вот важнейшая реалья содержания воспитания в образной педагогике.

Обретение человеком выше приведенного (когнитивно-ценностного) опыта высвобождает в его психике интенции и способности к творению прекрасного (*подлинно* должного в человеке, в стилистике Платона [9, с. 71]).

Как поддерживать образное мировосприятие у маленького человека? Посредством *невмешательства* в естество его развития. Невмешательства *деятельного*. Развернем свою мысль.

Человек, по Платону, не творит себя самого в своей земной жизни, а приходит в нее самим собою [9, с. 90]. Нами разделяется это суждение. С тем уточнением, что его (человека) возможное бытие до рождения есть обсуждаемая, а не решенная проблема. Духовность человека изначально присутствует в психике рожденного человека. Для нас это эмпирический факт, подтверждаемый наблюдениями и таких ученых-практиков, как Карл Густав Юнг [13].

В соответствии с приведенным стратегия всякого воспитания не формирование в человеке тех или иных черт (нравственных, волевых, иных) или преобразование им себя самого в *произвольной* ценностно-интенциональной перспективе (трактовка человека по Д. Локку), а *открытие* им самого себя, открытие бесконечных *своих* миров. Человеку нужно предоставить возможность через создание определенных условий (в этом деятельность природа невмешательского воспитания) открыть в себе самом свое *подлинное*.

Подлинное для человека – индивидуальный набор вселенских семантик, представленных в его психике. И прежде всего тех семантик, каковые ведут его (человека) к прекрасному, восхищению мирозданием и собою как его живой частички.

Невмешательство в воздействии на человека обеспечивается привнесением в обучение реалий *классического произведения* (мифопоэтического, музыкального, театрального, литературного, живописного, прочего).

Классическое произведение, в отличие от других созданий человека, удерживает в себе миры и бездны бытия, причем – и это существенно – бытия, пришедшего к своему *пределу*. В классическом произведении история людей, а в ней и история планеты и

всего космоса, предстает в своей *завершенности* и, соответственно, *совершенстве*.

Мера явления человеческого духа – реалии вселенской – как ни в чем ином разворачивается в Ветхом и Новом Завете, Книге мертвых Египта, Песни о Гильгамеше, Махабхарате и Рамаяне, Илиаде и Одиссее Гомера и пр.; музыке Баха, Моцарта, Чайковского, Рахманинова и др.; полотнах Леонардо да Винчи, Рафаэля и др.; иконописи Андрея Рублева и других русских художников; трактатах Платона, Аристотеля, Паскаля, Галилея, М.В. Ломоносова, Канта, Гегеля, Н.Ф. Федорова, К.Э. Циолковского, В.И. Вернадского, А.Л. Чижевского, Тейяра де Шардена и др.; интуициях С. Хокинга, Р. Пенроуза и других теоретиков-идеалистов нашего времени.

Названные и другие немногие классические произведения живут своею жизнью. Бытие, сгустившееся в них, по основанию, некогда высказанному Тейяром де Шарденом (в его стилистике, бытие *свертывается* [12, с. 204]), обрело свою персонификацию. Обрело персонификацию и не преминуло обратиться с вопрошаниями к слушателю, зрителю, читателю и пр.

Срединное в обращении классического произведения к человеку – переживание *меры* происходившего и происходящего, их *совершенства*, их *эстетики*.

Классическое произведение и есть то, что и определяет континуум невмешательского воздействия на духовность воспитуемого [5].

Педагогика образной мысли требует особого учителя. Особого не в смысле подготовки к чтению той или иной художественной дисциплины (хотя и это требуется в школе) – особого в отношении наличия у него *внутренней свободы* и *такта* в обращении к вселенским смыслам и семантикам. Лишь обладающий указанными реалиями – внутренней свободой и тактом – учитель может нести своим подопечным взгляд принятия *красоты мира сего*.

Учитель, не отягощенный бременем той или иной социально-педагогической цели, не обеспокоенный своим социальным статусом, заработком, опекой со стороны своего руководства и прочими социально-административными реалиями, и может только увлечься

большим и совершенным, тем, что не приносит выгоду, что требует бескорыстного служения общему – общему для всех. Такой учитель может открыть вселенское в себе и с ним обратиться к своим подопечным.

Учитель, обладающий тактом – чувством переживания драмы и счастья других существ – в состоянии найти меру поддержания вселенского в психике прикоснуться ко вселенскому в душах воспитанников и не оттолкнуть их от прекрасного.

Естественно становящаяся духовность человека – становящаяся в открытии в себе самой обращенности к восприятию красоты мира (присутствию в нем идеальных и для человека черт) ни себе, ни окружающему не несет вреда.

Глазами Леонардо да Винчи, Моцарта, Пушкина и подобных им всматривается человек в лики мироздания, всматривается и готовится смягчить проступающие в них черты резкости и отчужденности от красоты мира.

Значимо ли обсуждаемое в работе для ориентирующей индивида на социальный успех современной школы? Наверное, нет. И, безусловно, значимо, если последняя, следуя природе человека, вспомнит о своей миссии и начнет искать пути обращения к юной духовности (обучающемуся).

Полагаем, и теоретик, и практик, некое в наших рассуждениях возьмет в качестве того, что может быть использовано в условиях современности.

Заключение

1. Образное мышление – реалья вселенско-человеческая. Интенция к гармонизации всего и вся – природа названного.

2. Образное мышление своей интенцией к гармонизации всего и вся педагогизирует как своего носителя, так и окружающее.

3. Актуализация у человека образного мышления осуществляется посредством введения его (человека) на невмешательной основе в континуум всего и вся и открытия в нем самой интенции к прекрасному (гармонизирующему все и вся).

4. В поддержании у обучающегося образно-педагогического мышления незаменима роль особо подготовленного учителя (аспект актуализации вселенских семантик в психике обучающегося).

Список литературы

1. Аристотель. Поэтика / Аристотель. Сочинения в четырех томах. Т. 4. М.: Мысль, 1984. С. 645-680.
2. Бердяев Н.А. О назначении человека // Мир философии. Часть 1. М.: Политическая литература, 1991. С. 543-549.
3. Вернадский В.И. Биосфера и ноосфера. М.: Айрис-пресс, 2003. 576 с.
4. Гагаев А.А. Теория и методология субстратного подхода в научном познании. Саранск: МГУ имени Н.П. Огарева, 1994. 48 с.
5. Гагаев П.А., Лыгина М.А., Гаврилова М.А. Классический текст на занятиях по педагогике в вузе // Педагогическое образование. 2022. Т. 3. №2. С. 54-60.
6. Колбышева С.И. Педагогика искусства: психологический аспект // Человек. Культура. Образование. 2019. №2(32). С. 213-222.
7. Ланца Р. Биоцентризм / Роберт Ланца, Боб Берман; [перевод с английского Г. Власова]. М.: Эксмо, 2019. 256 с.
8. Ньюберг Э. Тайна Бога и наука о мозге: Нейробиология веры и религиозного опыта / Эндрю Ньюберг, Юджин д'Аквили, Рауз Винс; [пер. с англ. М.И. Завалова]. М.: Эксмо, 2013. 320 с.
9. Платон. Диалоги. М.: АСТ: Астрель, 2011. 349 с.
10. Робонова А.С. Художественный образ в педагогическом образовании // Педагогика культуры. 2005. №2. С. 23-28.
11. Суходольская-Кулешова О.В. Развитие эстетической культуры будущего учителя: автореф. дис. на соиск. уч. ст. д.п.н. М.: Государственный научно-исследовательский институт семьи и воспитания, 2006. 47 с.
12. Тейяр де Шарден П. Феномен человека. М.: Устойчивый мир, 2001. 232 с.
13. Юнг К.Г. Психологические типы. Минск: Попурри, 1998. 652 с.
14. Newberg, A.B., et al. Cerebral blood flow differences between long-term meditators and non-meditators // Consciousness and Cognition. 2010. Vol. 19, Is. 4. P. 899-905. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2010.05.003>

15. Penrose R., Shimony A., Cartwright N., Hawking St. The Large, the Small and the Human Mind. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1997.

References

1. Aristotle. Poetics. *Aristotle. Works in four volumes*. Vol. 4. Moscow: Thought, 1984, pp. 645-680.
2. Berdyaev N.A. On the appointment of a person. *The world of philosophy*. Part 1. Moscow: Political Literature, 1991, pp. 543-549.
3. Vernadsky V.I. *Biosphere and noosphere*. Moscow: Iris Press, 2003, 576 p.
4. Gagaev A.A. *Theory and methodology of the substrate approach in scientific cognition*. Saransk: Ogarev Moscow State University, 1994, 48 p.
5. Gagaev P.A., Lygina M.A., Gavrilova M.A. Classical text in the classroom of pedagogy at the university. *Pedagogicheskiy zhurnal* [Pedagogical education], 2022, vol. 3, no. 2, pp. 54-60.
6. Kolbysheva S.I. Pedagogy of art: psychological aspect. *Chelovek. Kultura. Obrazovanie* [Human. Culture. Education], 2019, no. 2(32), pp. 213-222.
7. Lanza R. *Biocentrism* / Robert Lanza, Bob Berman; [translated from English by G. Vlasov]. Moscow: Eksmo, 2019, 256 p.
8. Newberg E. *The Mystery of God and the science of the brain: The Neurobiology of faith and religious experience* / Andrew Newberg, Eugene d'Aquili, Rouse Vince; [trans. from the English M.I. Zavalov]. Moscow: Eksmo, 2013, 320 p.
9. Plato. *Dialogues*. Moscow: AST: Astrel, 2011, 349 p.
10. Robotova A.S. Artistic image in pedagogical education. *Pedagogika kul'tury* [Pedagogy of culture], 2005, no. 2, pp. 23-28.
11. Sukhodolskaya-Kuleshova O.V. *Development of aesthetic culture of the future teacher*. Moscow: State Scientific Research Institute of Family and Upbringing, 2006, 47 p.
12. Teilhard de Chardin P. *The phenomenon of man*. Moscow: Sustainable world, 2001, 232 p.
13. Jung K.G. *Psychological types*. Minsk: Medley, 1998, 652 p.
14. Newberg, A.B., et al. Cerebral blood flow differences between long-term meditators and non-meditators. *Consciousness and Cognition*, 2010, vol. 19, is. 4, pp. 899-905. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2010.05.003>

15. Penrose R., Shimony A., Cartwright N., Hawking St. *The Large, the Small and the Human Mind*. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1997.

ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Гагаев Павел Александрович, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и психологии
Пензенский государственный университет
ул. Красная, 40, г. Пенза, 440026, Российская Федерация.
gagaevp@mail.ru

DATA ABOUT THE AUTHOR

Pavel A. Gagev, Dr. in Education, Professor, Professor of the Department of Pedagogy and Psychology
Penza State University
40, Krasnaya Str., Penza, 440026, Russian Federation
gagaevp@mail.ru
SPIN-code: 2976-7610
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8904-420X>

Поступила 20.06.2024

После рецензирования 10.07.2024

Принята 01.08.2024

Received 20.06.2024

Revised 10.07.2024

Accepted 01.08.2024

DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-636

УДК 37.026



Научная статья

ПРОБЛЕМА ФОРМУЛИРОВКИ ПРИНЦИПОВ ОБУЧЕНИЯ И ПУТИ ЕЕ РЕШЕНИЯ

*А.М. Гайфутдинов, Р.А. Медведева,
Т.В. Гайфутдинова*

Обоснование. Большое количество формулировок требований, выдаваемые авторами за принципы обучения, обесценивают значимость и достижения теоретической дидактики. Их преобразование в соответствие с требованиями логики и критериями понятия «принцип обучения» представляет перспективное направление в решении вопроса о количестве принципов.

Цель. Выявить тенденции в формулировках принципов обучения в отечественной педагогике (дидактике) во второй половине XX – начале XXI в. и определить пути решения проблемы количества дидактических принципов.

Материалы и методы. В исследовании использованы формулировки требований к процессу обучения, названные авторами принципами обучения и представленные в учебниках и учебных пособиях по педагогике и дидактике, изданных в нашей стране во второй половине XX – начале XXI в. На основе содержательно-терминологического и структурного анализов определены основные ошибки в формулировании принципов обучения и пути их преодоления.

Результаты. Определены причины бесконтрольного роста числа формулировок принципов обучения в отечественной педагогике. Они являются: 1) нарушение иерархии основных частей педагогике, в результате которого правила обучения и рекомендации, выработанные в ходе методических исследований в области преподавания отдельных предметов, а также разработки технологий и др. возво-

дят в ранг общедидактических требований, выдавая их за принципы обучения; 2) отсутствие строгости в представлении результатов педагогических (дидактических) исследований, нарушение требований логики к формулировке законов, принципов и правил приводит к синонимичности в формулировках, смешению понятий. Один из способов решения проблемы формулировки принципов – это проведение структурного и содержательно-терминологического анализов на основе требований логики. Принципы обучения формулируются в виде повествовательного предложения, в содержании которого представлена диалектическая связь системообразующих элементов процесса обучения: деятельности учителя и деятельности учащихся по преобразованию содержания обучения. Диалектический характер связи системообразующих элементов процесса обучения определяет существование принципов, раскрывающих источник, механизм и направление развития обучения.

Ключевые слова: принципы обучения; структура принципов обучения; педагогический закон; диалектический характер

Для цитирования. Гайфутдинов А.М., Медведева Р.А., Гайфутдинова Т.В. Проблема формулировки принципов обучения и пути ее решения // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2024. Т. 15, № 5SE. С. 34-53. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-636

Original article

THE PROBLEM OF FORMULATING THE PRINCIPLES OF TEACHING AND WAYS TO SOLVE IT

*A.M. Gaifutdinov, R.A. Medvedeva,
T.V. Gaifutdinova*

Background. A large number of formulations of requirements, presented by authors as principles of teaching, devalue the significance and achievements of theoretical didactics. Their transformation in accordance with the requirements of logic and the criteria of the concept

of “principle of teaching” is a promising direction in solving the issue of the number of principles.

Purpose. To identify trends in the formulation of teaching principles in domestic pedagogy (didactics) in the second half of the 20th – early 21st centuries and to determine ways to solve the problem of the number of didactic principles.

Materials and methods. The study uses formulations of requirements for the learning process, called by the authors the principles of learning and presented in textbooks and teaching aids on pedagogy and didactics, published in our country in the second half of the 20th – early 21st centuries. The main errors in the formulation of principles of learning and ways to overcome them are identified based on content-terminological and structural analysis.

Results. The reasons for the uncontrolled growth in the number of formulations of teaching principles in pedagogy have been determined. They are: 1) violation of the hierarchy of the main parts of pedagogy, as a result of which the rules of teaching and recommendations developed in the course of methodological research in the field of teaching individual subjects, as well as the development of technologies, are elevated to the rank of general didactic requirements, passing them off as teaching principles; 2) lack of rigor in presenting the results of pedagogical (didactic) research, violation of the requirements of logic for the formulation of laws, principles and rules leads confusion of concepts. One of the ways to solve the problem of formulating principles is to conduct a structural and content-terminological analysis based on the requirements of logic. The principles of teaching are formulated in the form of a narrative sentence, the content of which presents a dialectical relationship between the system-forming elements of the learning process: the teacher’s activities and the students’ activities to transform the content of learning. The dialectical nature of the connection between the system-forming elements of the learning process determines the existence of principles that reveal the source, mechanism and direction of learning development.

Keywords: principles of teaching; structure of principles of teaching; pedagogical law; dialectical nature

***For citation.** Gaifutdinov A.M., Medvedeva R.A., Gaifutdinova T.V. The Problem of Formulating the Principles of Teaching and Ways to Solve it. Russian Journal of Education and Psychology, 2024, vol. 15, no. 5SE, pp. 34-53. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-636*

Введение

Непрерывный процесс накопления знаний, фактов, обобщений результатов практики обучения приводит к возникновению новых идей, понятий, концепций в педагогике (дидактике). Однако, ряд проблем, к которому следует отнести вопросы о дидактических принципах, остается актуальным на протяжении столетий. Слабая систематизация накопленного объема информации в отечественной педагогике о принципах обучения привела, практически, к отказу от научной разработки, как отдельных принципов, так и их системы. В то же время, сохраняется тенденция ввода новых требований к процессу обучения, называемых авторами «дидактическими принципами», но без глубокого раскрытия и обоснования. Так, например, в статье о реализации дидактических принципов обучения иностранным языкам встречены: «принцип автономности», «принцип личностного ориентированной направленности обучения», «принцип творческого характера обучения» [31, с. 38]. В статье о принципах обучения в помощь мотивации профессионального выбора предложены принципы: «процессуальной ориентации обучения», «опоры на непосредственный опыт студентов», «ориентации на деятельность экспертов» [18, с. 133].

Как любой процесс, обучение строится на закономерных связях между основными его элементами: деятельностью учителя и учащихся по преобразованию учебного содержания. Следование принципам, отражающим существенные связи между этими элементами, позволяет достичь высокой эффективности в организации процесса обучения. Система принципов обучения – это теоретическая основа для его организации и их значимость, в данном контексте, переоценить очень сложно. И.И. Логвинов, представляя одну из наиболее разделяемых позиций педагогов о роли и месте принципов, как

связующего звена между теорией и практикой обучения, отмечает отсутствие единства взглядов о количестве принципов и их формулировках у научной общественности [17]. Приводя примеры из разных источников, автор приходит к выводу, что характерным является не только то, что налицо различие в числе принципов, их формулировках и направленности, но и фактически наличествующее непонимание различия между понятиями «принцип» и «закон» (или «закономерность»). Это подтверждается содержанием современных учебников по педагогике, призванных отражать устоявшиеся в науке знания. Так, например, в трех учебниках «Педагогика» разных авторов [23; 7; 15] представлен 21 принцип обучения, из которых 52% не имеют совпадений и близких по формулировке вариантов. Только два принципа (принцип наглядности и принцип научности) встречаются в перечне во всех трех учебниках. Два принципа представлены с незначительными изменениями в формулировках: 1) принцип сочетания коллективной работы с индивидуальным подходом [23, с. 100] – принцип сочетания индивидуальных, групповых и коллективных начал обучения [7, с. 233]; 2) принцип сознательности и творческой активности учащихся в обучении [7, с. 233] – принцип сознательности и активности [15, с. 192]. Следует отметить, что выбранные учебники имеют один год издания, размещены на общедоступной образовательной платформе Юрайт.

До сих пор в отечественной педагогике в изложении теории о принципах обучения отсутствует единство мнений, отмечается ярко выраженная бессистемность в формулировках отдельных принципов. Вопрос о структуре принципов обучения широко не обсуждался в педагогических научных кругах. В отдельных статьях можно встретить упоминание понятия «структура» в описании принципов обучения. Так, например, В.И. Загвязинский указывает: «Система принципов вряд ли может быть раскрыта в процессе углубления в суть каждого из них и выделения общей, инвариантной сущности дидактического принципа как такового, его структуры, его места в общей системе категории дидактики» [11, с. 66]. Р.Б. Вендровская, характеризуя развитие педагогических знаний о процессе обучения

со второй половины 70-х гг. XX века, пишет о том, что «новые подходы к трактовке принципов обучения позволили углубить понимание сущности принципов обучения, их содержания и структуры и тем самым наметить дальнейшие пути совершенствования процесса обучения» [3, с. 83]. Но для того, чтобы определить принадлежность сформулированного требования к принципам обучения необходимо иметь критерии оценки его структуры и содержания.

Цель данного исследования – определить пути решения проблемы принципов обучения в отечественной педагогике с точки зрения формирования их структуры и формулировки.

Материалы и методы

В качестве фактического материала в исследовании использованы формулировки требований к процессу обучения, названные авторами принципами обучения и представленные в учебниках и учебных пособиях по педагогике и дидактике, изданных в нашей стране за период вторая половина XX-начало XXI вв. Научные статьи, посвященные проблеме принципов обучения, вопросам преподавания отдельных предметов, критериям понятий «закон», «закономерность», «принцип», «правило» представлены в рассмотрении вопроса взаимосвязей понятий, а также особенностей формулировок законов и принципов.

В исследовании применялись методы, основанные на общих принципах познания – законах диалектики и логики [37]. Для установления связей между количеством формулируемых принципов и единичных их вариантов использованы методы статистической обработки. Методы структурного и содержательно-терминологического анализа [36] стали основой для изучения отдельных принципов обучения по выявлению их структуры и особенностей формулировки.

Результаты исследования

Разнообразие в формулировках дидактических принципов, которое наблюдается в отечественной педагогике, отражает в себе комплекс проблем, связанных с формированием понятия «принцип

обучения». На первом же этапе определения понятия «принцип» отсутствие строгого разграничения функций между педагогикой, дидактикой и методикой обучения отдельных предметов приводит к смешению понятий «закон», «принцип», «правило». Как результат, появляются «дидактика биологии» [4], «педагогика математики» со своим предметом и принципами обучения [25], «андрагогические принципы обучения» [1] и др. Смещение понятий, в свою очередь, порождает бесконтрольный рост формулировок, выдаваемых за дидактические принципы.

Вторая причина большого числа сформулированных в педагогической науке принципов обучения – это синонимичность педагогической терминологии. В педагогических научных кругах существует даже мнение о необязательности соблюдения строгости формулировки. Так, например, Н.Г. Заволока, предлагая название принципа «единство систематического и несистематического в обучении», утверждал, что «главное не в формулировке, не в названии принципа, ибо грамотный учитель и без назиданий знает, что собой представляет тождество противоположностей, отраженное в принципе обучения» [10, с. 156]. В то же время, синонимичность таит в себе опасность логических ошибок: смешения понятий, подмены понятий и т.д. [13].

Для создания единой системы принципов обучения, необходимо формирование такой структуры (формулировки), которая позволит принципам занять соответствующее место в общей системе категории дидактики [10, с. 66]. Структура имеет главное значение в сохранении во времени основных свойств какого-либо образования (объекта). В Новой философской энциклопедии (2010) структура определена как совокупность устойчивых связей объекта, как основная характеристика системы, её инвариантный аспект.

Поиск существенных связей, действующих в процессе обучения, предшествует определению принципов. На первом этапе исследования он отражается в многообразии названий дидактических требований. Принципами-«зародышами» называет А.В. Усова примеры формулировок требований к организации обучения, взятых из учебника по дидактике XIX века и приводит аналогичные требования,

входящих в номенклатуру современных принципов обучения [32]. Таким образом, структура требований к процессу обучения обладает изменчивостью во времени.

Изучение структуры принципов обучения возможно с точки зрения логики. Законы, принципы, правила, отражающие связи в процессе обучения, как форма мышления представляют собой суждения. Суждения обладают особой структурой [13], включающей логическое подлежащее (субъект суждения) и логическое сказуемое (предикат суждения). Выделяют также плавающий элемент (квантор суждения), отражающий количественную характеристику субъекта суждения. Изучение законов, принципов и правил как суждений приводит к выводу, что они обладают идентичной структурой. Различия следует искать в содержании понятий, играющих роль субъекта и предиката суждений.

Согласно логике, всякое суждение выражается в предложении, но не всякое предложение выражает суждение [13]. Из всех видов предложений по своему назначению только повествовательные предложения выражают суждения. Не устанавливают логических отношений между понятиями вопросительные, побудительные, назывные и безличные предложения.

По определению БЭС «Языкознание» (1998), предложение – это одна из основных грамматических категорий синтаксиса, противопоставленная в его системе слову (и словоформе) и словосочетанию по формам, значениям и функциям. Предложение в отличие от слова и словосочетания имеет законченный смысл. Таким образом, формулировка принципа обучения должна представлять собой повествовательное предложение, в котором отражена диалектическая связь главных компонентов процесса обучения (деятельность учителя, деятельность учащихся и содержание образования).

В системе педагогических знаний большой объем занимает обоснование принципов, которое носит субъективный характер. В таких условиях значимой становится формулировка принципа, представляющая собой взаимосвязь понятий. Она должна отвечать не только требованиям логики, но и критериям понятия «принцип обучения». Оценка формулировок с точки зрения структуры принципа обучения

может быть осуществлена по следующим критериям (по Гайфутдинову, 2010): а) идея, выраженная в названии принципа, должна отражать связь между тремя системообразующими элементами процесса обучения (деятельностью учителя и деятельностью учащихся по преобразованию содержания обучения); б) принцип должен отражать действие одного из законов диалектики.

Проведем содержательно-терминологический анализ структуры требований к процессу обучения, представляемых в учебниках и учебных пособиях по педагогике как ведущие принципы обучения (по Усовой, 1985): 1) принцип научности; 2) принцип наглядности; 3) принцип активности и сознательности. Оценка структуры требования научности, согласно выработанным критериям, приводит к следующим выводам: а) идея, выраженная в названии принципа, не отражает связь между тремя системообразующими элементами процесса обучения; б) в требовании научности отсутствует диалектический характер связи компонентов обучения, т.к. для её установления необходимо наличие минимум двух элементов. Формулировка требования «обучение должно быть научным и иметь мировоззренческую направленность» [33] представляет собой повествовательное предложение. Однако, как и в рассмотренном выше варианте «научность», в предложении отсутствует указание связи основных элементов процесса обучения. Философское значение понятия «связь» подразумевает «взаимобусловленность существования явлений, разделенных в пространстве и во времени» [2, с. 322]. В содержании предложения отсутствует разделение на системообразующие элементы, которые объединены в понятие «обучение», что делает невозможным отражение связи между ними.

Рассматривая формулировку принципа наглядности следует отметить, что согласно словарю русского языка [20], наглядность образуется от слова «наглядный», то есть убедительный, основанный на показе или служащий для показа. Следуя точному значению понятия «наглядность», его использование для описания процесса обучения является возможным только в случае обозначения средств обучения. Так, например, несмотря на упоминание наглядности как

принципа, в статье В.В. Ларионова и В.М. Зеличенко рассматривается проблема компьютерной визуализации физических явлений. Авторы предлагают визуализацию рассматривать, как обобщенный принцип наглядности [16].

В виде словосочетания «принцип наглядности, единство конкретного и абстрактного» формулировка представлена в учебном пособии по педагогике под редакцией П.И. Пидкасистого (1998). Аналогично рассмотренному выше требованию научности, здесь отсутствует вариант формулировки в виде повествовательного предложения с указанием связи в процессе обучения, что позволяет сделать вывод: «наглядность», а также «единство конкретного и абстрактного» принципами обучения не являются.

Изучение структуры требования «активности и сознательности» как ведущего принципа обучения показывает, что в истории отечественной педагогики понятия «активность» и «сознательность» играли роль самостоятельных принципов обучения. Так, активность присутствует в перечне принципов в статье П.Н. Шимбирева «О принципах дидактики и возрастных особенностях учащихся» (1950), принцип сознательности обучения как ведущий принцип дидактики представлен в статье Ш.И. Ганелина «Принципы дидактики в их взаимосвязи у классиков педагогики» (1961). Структура принципа, по сравнению с рассмотренными выше принципами научности и наглядности, характеризуется большим количеством формулировок за исследуемый период. Наибольший интерес представляют варианты, содержащие указание на руководящую роль учителя [29; 8; 21; 22; 14].

Рассмотрим одну из поздних формулировок принципа «сознательности, активности, самостоятельности, творчества и инициативы воспитанников в сочетании с педагогическим руководством» [14]. Возникает противоречие между значением понятия «самостоятельность воспитанников» и указанием на педагогическое руководство. Таким образом, в структуре дидактического требования обозначился диалектический характер, выраженный в единстве двух противоположностей: самостоятельности учащихся и педагогического руководства.

Определения понятий «сознательность», «активность», «самостоятельность», «творчество», представленные в педагогических словарях и энциклопедиях, имеют свои особенности. Так, например, вместо понятия «инициатива» в «Словаре-справочнике по педагогике» [30] рассматривается значение слова «инициативность» - черта личности, характеризующаяся способностью и склонностью к активным и самостоятельным действиям. Таким образом, в определении объединяются значения понятий «активность» и «самостоятельность» в понятие «инициативность».

Понятие «творчество» представлено только в указанном выше «Словаре-справочнике по педагогике» В.А. Мижерикова, тогда как в других справочных изданиях по педагогике после 1990-х годов отражены словосочетания, включающие это понятие: а) в «Российской педагогической энциклопедии» (1999) и «Педагогическом энциклопедическом словаре» (2003) – творческая деятельность; б) в «Словаре по образованию и педагогике» В.М. Полонского (2004) – творческое мышление; в) в «Педагогическом словаре» под редакцией В.И. Загвязинского и А.Ф. Закировой (2008) – творческое самочувствие педагога, творчество педагогическое. Это свидетельствует о том, что понятие «творчество» может характеризовать как деятельность учителя, так и деятельность учащихся.

Содержательно-терминологический анализ показывает, что структура дидактического требования «сознательности, активности, самостоятельности, творчества и инициативы воспитанников в сочетании с педагогическим руководством» является перегруженной понятиями, дублирующими значения друг друга. Активность и самостоятельность воспитанников объединяет понятие «инициатива». Для того, чтобы структура соответствовала требованиям логики, необходимо сформулировать повествовательное предложение с указанием связи основных элементов процесса обучения. Четким отражением этого дидактического принципа, соединяющего все компоненты процесса обучения, можно считать следующее суждение, сформулированное нами: «В процессе обучения проявляется единство сознательности, инициативы учащихся и педагогического руководства в творческом

преобразовании содержания». Этот принцип конкретизирует действие закона диалектики «единство и борьба противоположностей» и определяет источник развития процесса обучения.

Изучение структуры формулировки принципов обучения выявило ее идентичность, как суждения, с законами и правилами. В пособии для учителей «Дидактика современной школы» под редакцией В.А. Онищука (1987) в раскрытии сущности понятия «принцип» указано, что «структура дидактических принципов обусловлена структурой законов и закономерностей обучения» [9, с. 42]. Есть примеры одинаковой формулировки закона обучения и принципа [22]. Как было указано выше, различия следует искать в содержании понятий, играющих роль субъекта и предиката суждений. Связи, отражаемые в принципах, должны иметь частный характер по отношению к связям, выраженным в законе. Таким образом, одновременно могут существовать принцип обучения и педагогический закон. В этом случае, принцип показывает диалектические связи между компонентами процесса обучения, являясь отражением диалектической связи педагогического процесса, т.е. связи между процессами обучения, воспитания и формирования личности, выраженной в педагогическом законе. Целесообразность такого распределения функций между понятиями «закон» и «принцип» подтверждается самой историей развития педагогических знаний о процессе обучения. Первыми в системе знаний появляются принципы, тогда как существование законов в педагогике до сих пор остаётся проблемным вопросом. Это можно объяснить тем, что для открытия педагогического закона необходимо выявить диалектические связи, действующие в целостном педагогическом процессе, в состав которого входят процессы обучения, воспитания и развития личности, т.е. на более высоком и системном уровне.

Выводы

1. Бесконтрольный рост формулировок принципов обучения в отечественной педагогике обусловлен: а) отсутствием строгого разграничения функций между педагогикой, дидактикой и методикой обучения отдельных предметов, приводящим к смешению понятий

«закон», «принцип», «правило»; б) синонимичностью педагогической терминологии.

2. С лингвистической точки зрения преобладающее большинство формулировок принципов обучения – это словосочетания либо отдельные слова. Авторы учебников и учебных пособий по педагогике принципы не формулируют, а указывают их названия с дальнейшей расшифровкой содержания принципа. Отсутствие законченного смысла в словах и словосочетаниях о выявленной связи в процессе обучения ведёт в итоге к произвольной трактовке содержания принципа.

3. В дидактике следует признать аксиомой строгость в формулировке принципов обучения, удовлетворяющую требования логики, четкое закрепление критериев понятия «принцип обучения». Их отсутствие приводит к бесконтрольному росту числа требований к процессу обучения, выдаваемых за принципы обучения, но такими не являющихся.

4. Частичное или полное совпадение объёмов понятий «закон» и «принцип» делает бессмысленным существование одновременно в системе педагогических знаний понятий «принцип обучения» и «закон обучения», также как «педагогический принцип» и «педагогический закон». Принципы обучения, являясь основополагающими положениями, выполняют роль законов в рамках процесса обучения.

5. Большое количество сформулированных в отечественной педагогике требований к процессу обучения, представляемых как принципы, по своему содержанию и структуре являются, либо закономерностями, либо правилами обучения, отражающие специфику организации обучения.

Список литературы

1. Белецкая И.А. Применение андрагогических принципов обучения в подготовке и повышении квалификации педагогов // Современное педагогическое образование. 2023. № 1. С. 232–236.
2. Большой энциклопедический словарь: В 2-х т. Т. 2 / Гл.ред. А.М. Прохоров. Москва: Сов. Энциклопедия, 1991. 768 с.

3. Вендровская Р.Б. Очерки истории советской дидактики. Москва: Педагогика, 1982. 128 с.
4. Верзилин Н.М. Проблемы методики преподавания биологии. Москва: Издательство «Педагогика», 1974. 134 с.
5. Гайфутдинов А.М. Развитие дидактических принципов в истории отечественной педагогики (1945-2007). Москва: Изд-во «Университетская книга», 2010. 215 с.
6. Ганелин Ш.И. Принципы дидактики в их взаимосвязи у классиков педагогики // Советская педагогика. 1961. № 5. С. 121-129.
7. Голованова Н.Ф. Педагогика: учебник и практикум для вузов. Москва: Издательство Юрайт, 2023. 372 с.
8. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики / Под ред. М.Н. Скаткина. Москва: Издательство «Просвещение», 1982. 319 с.
9. Дидактика современной школы / Под редакцией В.А. Онищука. Киев: Издательство «Рад. шк», 1987. 351 с.
10. Заволока Н.Г. Методические и логико-гносиологические основы учебно-познавательного процесса. Киев: Рад. шк., 1986. 228 с.
11. Загвязинский В.И. О современной трактовке дидактических принципов // Советская педагогика. 1978. № 10. С. 66–72.
12. Ибрагимов Г.И. О составе и структуре закономерностей и принципов обучения в современной педагогике // Образование и саморазвитие. 2014. № 4(42). С. 21-29.
13. Иванов Е.А. Логика. Учебник. Москва: Издательство БЕК, 2002. 368 с.
14. Коджаспирова Г.М. Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах. Москва: Издательство «Айрис-пресс», 2006. 256 с.
15. Крившенко Л.П. Педагогика: учебник и практикум для вузов. Москва: Издательство Юрайт, 2023. 400 с.
16. Ларионов В.В., Зеличенко В.М. О новом подходе к принципу наглядности в проблеме соотношения виртуальных и материальных носителей дидактических средств в методике обучения физики // Вестник ТГПУ. 2006. Выпуск 6(57). Серия: Естественные и точные науки. С.120-124.

17. Логвинов И.И. Дидактика: история и современные проблемы. Москва: Изд-во «БИНОМ. Лаборатория знаний», 2010. 205 с.
18. Маркова Е.Л. Принципы обучения – в помощь мотивации выбора профессии бакалавра технического направления // Проблемы высшего образования. 2017. №2. С. 133-134.
19. Новая философская энциклопедия. Москва: Издательство «Мысль», 2010. 692 с.
20. Ожегов С.И. Словарь русского языка: Ок. 53 000 слов. Москва: Издательство ООО «Издательство Оникс»: ООО «Издательство «Мир и Образование», 2005. 1200 с.
21. Педагогика: Учеб. пособие для студентов педагогических институтов / Под редакцией Ю.К. Бабанского. Москва: Издательство «Просвещение», 1983. 608 с.
22. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под редакцией П.И. Пидкасистого. Москва: Издательство «Педагогическое общество России», 1998. 640 с.
23. Педагогика: учебник и практикум для вузов / Под общей редакцией Л.С. Подымовой, В.А. Слостенина. Москва: Издательство Юрайт, 2023. 246 с.
24. Педагогический словарь: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Под редакцией В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. Москва: Издательский центр «Академия», 2008. 352 с.
25. Педагогический энциклопедический словарь / Главный редактор Б.М. Бим-Бад. Москва: Издательство «Большая Российская энциклопедия», 2003. 528 с.
26. Плотникова Е.Г. Педагогика математики: предмет, содержание, принципы // Педагогика. 2003. № 4. С. 32–35.
27. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. Москва: Издательство «Высшая школа», 2004. 512 с.
28. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. / Гл. ред. В.В. Давыдов. Москва: Большая Российская энциклопедия, 1999. 672 с.
29. Савин Н.В. Педагогика. Москва: Издательство «Просвещение», 1978. 351 с.

30. Словарь-справочник по педагогике / Авт.-сост. В.А. Мижериков; Под общ. ред. П.И. Пидкасистого. Москва: Изд. «ТЦ Сфера», 2004. 448 с.
31. Смирнова Е.В. Реализация дидактических принципов обучения иностранным языкам в условиях информатизации образования и мультILINGВАЛЬНОЙ СОЦИОСРЕДЫ // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 2(19). С. 36-40.
32. Усова А.В. О статусе принципов дидактики // Принципы обучения в современной педагогической теории и практики. Челябинск: Издательство ЧГПИ. 1985. С.12-24.
33. Харламов И.Ф. Педагогика. Учебное пособие. 3-е изд., перераб. и доп. Москва: Издательство «Юристъ», 1997. 512 с.
34. Шимбирев П.Н. О принципах дидактики и о возрастных особенностях учащихся // Советская педагогика. 1950. № 2. С. 32–34.
35. Языкознание. Большой энциклопедический словарь. Москва: Издательство «Большая Российская энциклопедия», 1998. 685 с.
36. Aminov T.M. The structure and logic of the pedagogical process as the basis of the conception of historical and actual pedagogical research // Life Science Journal. 2014. Vol. 11, no. 11. P. 544-547.
37. Magsumov T.A. Main approaches to the study of historical and educational process // Bylye Gody. 2014. No. 34(4). P. 720-726.

References

1. Beletskaya I.A. The application of andragogical principles of teaching in the training and advanced training of teachers. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie* [Modern Pedagogical Education], 2023, no. 1, pp. 232–236.
2. *A large encyclopedic dictionary: in 2 volumes. Vol. 2* / Chief editor A.M. Prokhorov. Moscow: The Owl. Encyclopedia, 1991, 768 p.
3. Vendrovskaya R.B. *Essays on the history of Soviet didactics*. Moscow: Pedagogy, 1982, 128 p.
4. Verzilin N.M. *Problems of the methodology of teaching biology*. Moscow: Pedagogy Publ., 1974, 134 p.
5. Gaifutdinov A.M. *The development of didactic principles in the history of Russian pedagogy (1945-2007)*. Moscow: University Book Publ., 2010, 215 p.

6. Ganelin S.I. The principles of didactics in their interrelation among the classics of pedagogy. *Sovetskaja pedagogika* [Soviet Pedagogy], 1961, no. 5, pp. 121-129.
7. Golovanova N.F. *Pedagogy: textbook and workshop for universities*. Moscow: Yurayt Publ., 2023, 372 p.
8. *Didactics of Secondary School: Some Problems of Modern Didactics*. Edited by M.N. Skatkin. Moscow: Enlightenment Publ., 1982, 319 p.
9. *Didactics of the modern school*. Edited by V.A. Onishchuk. Kiev: Rad. shk Publ., 1987, 351 p.
10. Zavaloka N.G. *Methodological and logical-epistemological foundations of the educational and cognitive process*. Kiev: Rad. Shk., 1986, 228 p.
11. Zagvyazinsky V.I. On the modern interpretation of didactic principles. *Sovetskaja pedagogika* [Soviet Pedagogy], 1978, no. 10, pp. 66-72.
12. Ibragimov G.I. On the composition and structure of the patterns and principles of teaching in modern pedagogy. *Obrazovanie i samorazvitie* [Education and Self-development], 2014, no. 4(42), pp. 21-29.
13. Ivanov E.A. *Logic*. Textbook. Moscow: BECK Publ., 2002, 368 p.
14. Kocaespirova G.M. *Pedagogy in diagrams, tables and reference notes*. Moscow: Iris-Press Publ., 2006, 256 p.
15. Krivshenko L.P. *Pedagogy: textbook and workshop for universities*. Moscow: Yurayt Publ., 2023, 400 p.
16. Larionov V.V., Zelichenko V.M. On a new approach to the principle of clarity in the problem of the ratio of virtual and material media of didactic means in the teaching methodology of physics. *Vestnik TGPU* [Bulletin of the TSPU], 2006, no. 6(57), series: Natural and Exact Sciences, pp. 120-124.
17. Logvinov I.I. *Didactics: history and modern problems*. Moscow: BINOM. Laboratory of knowledge Publ., 2010, 205 p.
18. Markova E.L. Principles of education – to help motivate the choice of a bachelor’s degree in technical direction. *Problemy vysshego obrazovaniya* [Problems of Higher Education], 2017, no. 2, pp. 133-134.
19. *The New Philosophical Encyclopedia*. Moscow: Mysl Publ., 2010, 692 p.
20. Ozhegov S.I. *Dictionary of the Russian language: 53 000 words*. Moscow: Onyx Publ.: Mir i Obrazovanie LLC Publ., 2005, 1200 p.

21. *Pedagogy: Textbook for students of pedagogical institutes*. Edited by Y.K. Babansky. Moscow: Enlightenment Publ., 1983, 608 p.
22. *Pedagogy. A textbook for students of pedagogical universities and pedagogical colleges*. Edited by P.I. Pidkasisty. Moscow: Pedagogical Society of Russia Publ., 1998, 640 p.
23. *Pedagogy: textbook and workshop for universities / Under the general editorship of L.S. Podymova, V.A. Slastenin*. Moscow: Yurayt Publ., 2023, 246 p.
24. *Pedagogical dictionary: a textbook for students of higher educational institutions*. Edited by V.I. Zagvyazinsky, A.F. Zakirova. Moscow: Academy Publ., 2008, 352 p.
25. *Pedagogical encyclopedic dictionary*. The editor-in-chief is B.M. Bim-Bad. Moscow: Big Russian Encyclopedia Publ., 2003, 528 p.
26. Plotnikova E.G. Pedagogy of mathematics: subject, content, principles. *Pedagogika* [Pedagogy], 2003, no. 4, pp. 32-35.
27. Polonsky V.M. *Dictionary of Education and Pedagogy*. Moscow: Higher School Publ., 2004, 512 p.
28. *The Russian Pedagogical Encyclopedia*: In 2 volumes. Vol. 2 – M – Ya. Editor-in-chief V.V. Davydov. Moscow: Big Russian Encyclopedia Publ., 1999, 672 p.
29. Savin N.V. *Pedagogy*. Moscow: Enlightenment Publ., 1978, 351 p.
30. *The dictionary is a reference book on pedagogy*. Author-comp. V.A. Mizherikov; Under the general editorship of P.I. Pidkasistogo. Moscow: Shopping center Sphere Publ., 2004, 448 p.
31. Smirnova E.V. The implementation of didactic principles of teaching foreign languages in the context of informatization of education and a multilingual social environment. *Karel'skij nauchnyj zhurnal* [Karelian Scientific Journal], 2017, vol. 6, no. 2(19), pp. 36-40.
32. Usova A.V. *On the status of the principles of didactics*. In: *Sat. Principles of teaching in modern pedagogical theory and practice*. Chelyabinsk: ChSPU Publ., 1985, pp. 12-24.
33. Kharlamov I.F. *Pedagogy. A study guide*. Moscow: Jurist Publ., 1997, 512 p.
34. Shimbirev P.N. About the principles of didactics and the age characteristics of students. *Sovetskaja pedagogika* [Soviet Pedagogy], 1950, no. 2, pp. 32-34.
35. *Linguistics. A large encyclopedic dictionary*. Moscow: Big Russian Encyclopedia Publ., 1998, 685 p.

36. Aminov T.M. The structure and logic of the pedagogical process as the basis of the conception of historical and actual pedagogical research. *Life Science Journal*, 2014, vol. 11, no. 11, pp. 544-547.
37. Magsumov T.A. Main approaches to the study of historical and educational process. *Vylye Gody*, 2014, no. 34(4), pp. 720-726.

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Гайфутдинов Азат Минабутдинович, кандидат педагогических наук, доцент, проректор по учебной работе
Набережночелнинский государственный педагогический университет
ул. Низаметдинова, 28, г. Набережные Челны, 423806, Российская Федерация
am-geo@mail.ru

Медведева Регина Азатовна, кандидат географических наук, доцент кафедры ландшафтной экологии
Казанский (Приволжский) федеральный университет
ул. Кремлевская, 18, г. Казань, 420008, Российская Федерация
gregina8@mail.ru

Гайфутдинова Татьяна Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры истории, географии и методик их преподавания
Набережночелнинский государственный педагогический университет
ул. Низаметдинова, 28, г. Набережные Челны, 423806, Российская Федерация
tv-geo@mail.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Azat M. Gaifutdinov, Cand. Sci. (Pedag.), Vice-Rector for Academic Affairs, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University
Naberezhnye Chelny State Pedagogical University

28, Nizametdinov Str., Naberezhnye Chelny, 423806, Russian Federation

am-geo@mail.ru

SPIN-code: 8699-0107

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6308-9661>

Regina A. Medvedeva, Cand. Sci. (Geog.), Associate Professor at the Department of Landscape Ecology

Kazan Federal University

18, Kremlevskaya Str., Kazan, 420008, Russian Federation

gregina8@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3589-9688>

Researcher ID: AAF-2435-2019

Scopus Author ID: 57200694231

Tatyana V. Gayfutdinova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of History, Geography and Teaching Methods Federation

Naberezhnye Chelny State Pedagogical University

28, Nizametdinov Str., Naberezhnye Chelny, 423806, Russian Federation

tv-geo@mail.ru

SPIN-code: 6978-7273

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3680-0002>

Поступила 28.06.2024

После рецензирования 15.07.2024

Принята 01.08.2024

Received 28.06.2024

Revised 15.07.2024

Accepted 01.08.2024

DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-637
УДК 377.8+378.09(047)“18”



Научная статья

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ НА ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТАХ УНИВЕРСИТЕТОВ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ В XIX ВЕКЕ: МЕЖДУ КЛАССИЦИЗМОМ И РЕАЛИЗМОМ

Е.Ю. Жарова

Обоснование. Реформирование университетов в начале XIX в. создало уникальную систему равноправных факультетов, в связи с чем ранее подготовительный философский факультет, разделенный на словесный и физико-математический сменил задачу с подготовки будущих студентов-юристов и медиков на подготовку чиновников для государственной службы, в первую очередь – учителей для развивающейся сети школ. После принятия устава гимназий в 1828 г., ориентированного на классическую систему, государству нужны были учителя математики, однако в конце 1830-х гг. физико-математические факультеты были разделены на отделения математических и естественных наук, что не укладывалось в парадигму школьного образования, так как в гимназиях не было вакансий учителей естествознания. В статье доказывается выдвинутая гипотеза о школьной ориентации именно математических отделений и отсутствие таковой у естественных, в пользу которой говорит также отсутствие казенных вакансий для студентов-естественников.

Цель – анализ политики министерства народного просвещения в сфере подготовки педагогических кадров для средней школы на физико-математических факультетах университетов Российской империи в XIX в.

Материалы и методы. Основными методами исследования выступили историко-генетический и историко-сравнительный, кото-

рые позволили описать изучаемое явление в его развитии и контексте реформирования средней школы. Исследование базируется на статистических данных, извлеченных из архивных документов и опубликованных в Журнале Министерства народного просвещения, а также публицистике с мнениями об организации педагогической подготовки в университетах, дебаты о которой развернулись в 1860-е гг.

Результаты. При организации равноправных физико-математических факультетов в начале XIX века министерство народного просвещения придало им функцию подготовки учителей для формирующейся сети средних школ, в особенности гимназий. Однако на открытые при университетах педагогические институты легла задача подготовки не только школьных педагогических кадров, но и университетских. К концу 1820-х гг. уже было понятно, что педагогические институты не справились с этими широкими полномочиями, поэтому функции разделили и подготовку учителей возложили на обновленные педагогические институты. В них поступали уже не выпускники, а студенты университетов. Важную роль в организации педагогических институтов по уставу 1835 г. сыграл новый устав гимназий 1828 г., который осуществил поворот к классическому образованию. Согласно этому уставу, гимназии не нуждались в учителях естественной истории, а только в учителях математики и физики. В этой связи принятое в 1836 г. деление физико-математических факультетов на отделения математических и естественных наук повлекло за собой разделение функций: на математические отделения легла подготовка учителей, тогда как естественные отделения были лишены такой возможности. Для них, судя по всему, предполагалась роль подготовки будущих хозяйственников – помещиков и чиновников. Педагогические институты при университетах были закрыты в 1850-е гг., а в 1860 г. им на смену пришли педагогические курсы. Новый устав гимназий 1864 г., в какой-то мере ориентированный на реальное образование, просуществовал недолго и был окончательно заменен классическим в 1871 г. Победа лобби классицизма в министерстве повлияла и на подготовку педагогических кадров в университетах: педагогические курсы были закрыты в 1866 г., а физико-математический факультет

остался вообще без какой бы то ни было педагогической подготовки. В классических гимназиях на естествознание выделялось очень мало часов (2 недельных часа в течение 1 года), а реальное образование не давало права выпускникам поступать в университеты. Даже несмотря на то, что естественные науки входили в курс обучения реальных училищ в гораздо большем объеме, оно было все же ориентировано на технические учебные заведения. Это создавало своеобразный замкнутый круг: выпускники гимназий поступали в университеты, но гимназии не давали хорошую подготовку по естествознанию, которое изучалось на естественных отделениях, выпускники этих отделений могли рассчитывать на вакансии не в гимназиях, а в реальных училищах и других типах школ, выпускники которых не принимались в университеты без экзаменов.

Ключевые слова: Российская империя; университеты; физико-математические факультеты; естественные отделения; профессионализация; подготовка учителей; педагогические институты; гимназии; реальные училища

Для цитирования. Жарова Е.Ю. Подготовка учителей на физико-математических факультетах университетов Российской империи в XIX веке: между классицизмом и реализмом // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2024. Т. 15, № 5SE. С. 54-84. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-637

Original article

TEACHER TRAINING AT PHYSICS AND MATHEMATICS FACULTIES OF UNIVERSITIES IN THE RUSSIAN EMPIRE IN THE 19TH CENTURY: BETWEEN CLASSICISM AND REALISM

E.Yu. Zharova

Background. *The reforms of universities in the early 19th century created a unique system of equal faculties: the previously preparatory*

faculty of philosophy divided into two faculties, one is history and philology and another one is physics and mathematics that changed the task from training future law and medical students to training staff for public service, primarily teachers for the developing network of schools. In 1828 the new statute of gymnasiums appeared, it was oriented towards the classical system that's why the state needed mathematics teachers, but in the late 1830s physics and mathematics faculties were divided into departments of mathematical and natural sciences. This did not fit into the paradigm of school education, as there were no vacancies for science teachers in gymnasiums. The author proves the hypothesis about the school orientation of mathematics departments and the absence of it for the natural sciences departments. This hypothesis is also supported by the absence of state vacancies for natural sciences students.

Purpose is to analyze the politics of the Ministry of Public Education in the sphere of training of pedagogical staff for secondary schools at the physics and mathematics departments of the universities of the Russian Empire in the 19th century.

Materials and methods. The main research methods were historical-genetic and historical-comparative, which allowed to describe the studied phenomenon in its development and in the context of secondary school reforming. This research is based on statistical data extracted from archival documents and published in the Journal of the Ministry of Public Education, as well as opinion pieces on the organisation of teacher training at universities, which developed in the 1860s.

Results. When physics and mathematics faculties appeared in the early 19th century, the Ministry of Public Education gave them the function of training teachers for the forming network of secondary schools, especially gymnasiums. However, the pedagogical institutes opened at universities had the task of training not only school teachers but also university teachers. By the end of the 1820s it was already clear that the pedagogical institutes could not cope with these broad powers, so the functions were divided and teacher training was entrusted to the renewed pedagogical institutes. University students, rather than graduates, were enrolled in them. An important role in the organization of pedagogical institutes under the statute

of 1835 belonged to the new statute of gymnasiums of 1828, which made a turn to classical education. According to this law, gymnasiums did not need teachers of natural history, but only teachers of mathematics and physics. In this connection, the division of physics and mathematics faculties into departments of mathematical and natural sciences, adopted in 1836, entailed a division of functions: the mathematical departments were responsible for training teachers, while the natural sciences departments were deprived of such an opportunity. Apparently, the goal of training future economic managers such as landlords and public staff was envisioned for them. The pedagogical institutes were closed in the 1850s, and in 1860 they were replaced by pedagogical courses. The new statute of gymnasiums of 1864, somewhat oriented towards real education, did not last long and was finally replaced by the classical one in 1871. The victory of the classicist lobby in the ministry also affected the training of pedagogical staff at universities: pedagogical courses were closed in 1866, and the faculty of physics and mathematics was left without any pedagogical training at all. Classical gymnasiums allocated very few hours (2 hours per week during only one year) to natural science, and real education did not entitle graduates to enter universities. Even though natural sciences were included in the course of study of real schools in a larger number, they were more oriented to technical high schools. This created a kind of vicious circle: graduates of gymnasiums entered universities, but gymnasiums did not give a good preparation in natural science, which was studied at the natural sciences departments, graduates of these departments could count on vacancies not in gymnasiums, but in real schools and other types of schools, graduates of which were not admitted to universities without examinations.

Keywords: Russian Empire; universities; physics and mathematics faculties; natural sciences departments; professionalization; teacher training; pedagogical institutes; gymnasiums; real schools

For citation. Zharova E.Yu. Teacher Training at Physics and Mathematics Faculties of Universities in the Russian Empire in the 19th Century: between Classicism and Realism. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2024, vol. 15, no. 5SE, pp. 54-84. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-637

Введение

Начало складывания образовательной системы Российской империи традиционно связывают с принятием комплекса законодательных актов в 1802-1804 гг. Однако развитие этой системы было не линейным, поэтому университетская история рассматривается через парадигму либеральных и консервативных уставов, а история средней школы – через борьбу между классическим и реальным образованием. И в центре этого, между школьной и университетской историей, находится история подготовки учительских кадров в высших учебных заведениях, которая оказывается немного отодвинутой на задний план, в отличие от подготовки учителей в средних профессиональных школах [21]. Отечественная историография университетов и гимназий, насчитывает, без преувеличения, сотни наименований, рассматривающих историю этих учебных заведений с разных сторон. Отдельно следует выделить публикации по истории Главного Педагогического института [13; 17; 34], рассматривающие его как педагогическое учреждение особого вида. Что же касается подготовки учителей, то, несмотря на существование публикаций по истории педагогических институтов университетов обобщающего характера [7; 12; 32; 35], исследователи предпочитают более детальное изучение подготовки учителей в других типах учебных заведений [5; 15; 20; 24], а также российского учительства как особой общности [4; 6; 9; 10].

В этой связи автор ставит целью не только проанализировать политику министерства народного просвещения в отношении подготовки учителей при университетах, но и сфокусироваться на зависимости этого процесса от реформирования школьного образования, в связи с чем произошло сокращение естественнонаучных дисциплин из-за поворота в сторону классического образования и превалирования древних языков в обучении.

Материалы и методы

Уже в 1860-е гг., когда возникла необходимость в реформировании педагогической подготовки в университетах, министерство народного просвещения начало собирать отзывы участвовавших

в процессе и статистические данные, связанные с количеством и специальностями учителей, выпущенных университетами. Достаточно аккуратно статистика, в том числе в отношении различных учреждений при университетах, включая педагогические институты, собиралась в период царствования Николая I. Эти данные, сосредоточенные в отчетах университетов, а также материалы министерства народного просвещения из дел РГИА о педагогических курсах и опубликованные в Журнале министерства народного просвещения, составили основную часть проанализированных в статье численных данных. Еще одним источником статистических материалов выступили показатели, приведенные в трудах по истории отдельных университетов, опубликованных на рубеже XIX–XX вв. и посвященных их ранней истории. Все статистические данные, использованные в статье (если не указано иное), получены автором из университетских отчетов, находящихся в РГИА (Ф. 733. Оп. 95).

Основные методы, примененные в исследовании, это историко-генетический и историко-сравнительный. Первый позволил раскрыть зарождение и развитие педагогических институтов и курсов как институций подготовки учителей для гимназий и других типов школ в университетах, а второй помог понять особенности этих институций в разных университетах в контексте реформирования средних школ.

Результаты и обсуждение

«К чему же должен существовать при университете математический факультет?», – задавался вопросом профессор прикладной математики Московского университета Н.Д. Брашман в 1850 г. [ОПИ ГИМ. Ф. 381. Д. 29. Л. 105об.].

Физико-математический факультет, созданный в начале XIX в. в качестве некоего эксперимента, в отличие от медицинского или юридического, не предоставлял выпускнику очевидный карьерный путь. Даже создатели устава 1804 г. считали, что выпускники физмата (причем, лучшие из выпускников – кандидаты) смогут поступить в создаваемые при университетах педагогические инсти-

туты, в которых получают профессию учителя, и только после этого отправятся в гимназии. Уездные училища предполагались для неуспевающих студентов, которые не сумели окончить полный курс обучения, именно такой формулировкой при составлении отчетов пользовались, описывая в них назначения воспитанников педагогических институтов.

Составителей устава 1804 г. можно понять, ведь новая структура факультетов отличалась от привычной, где философский факультет выступал подготовительным для юридического и медицинского, дававших «настоящую» профессию. Автором новой структуры был академик-математик Н.И. Фусс, который готовил учебную часть устава. Он был сторонником французской системы разделения наук [1, с. 397] (не просто так в уставе 1804 г. факультеты названы отделениями сообразно таковым в академии наук), благодаря чему в начале XIX в. в России появилась новая факультетская структура университетов с равноправными факультетами. И благодаря чему родился физико-математический факультет, который закладывал фундамент для дальнейшего развития точных и естественных наук. Можно говорить о том, что структура с равными факультетами была передовой, но это не отрицает того факта, что, кажется, и сами создатели не вполне понимали, зачем нужны равноправные факультеты, ведь сам Н.И. Фусс в первоначальном проекте предполагал физмат подготовительным факультетом для будущих студентов-медиков [31, с. 395].

До появления устава 1835 г. педагогические институты при университетах должны были готовить не только учителей, но и преподавателей [ПСЗРИ-1. Т. 28 (1804-1805). № 21498], т.е. выступали некоего рода аспирантурой, а скорее даже неким симбиозом аспирантуры и докторантуры [28, с. 289]. Это было связано с тем, что педагогические институты предполагались в качестве центров подготовки кадров разного уровня. Не слишком успевающие студенты до окончания курса обучения выпускались учителями уездных училищ, окончившие же курс студенты шли в учителя гимназий, а лучшие из них получали степень магистра и либо оставались в уни-

верситетах на должностях адъюнктов, либо готовили докторскую диссертацию. Как обычно это бывало, педагогические институты не совсем правились с задачей подготовки педагогических и научных кадров.

Д.И. Багaley приводил данные о карьерном пути первых выпускников Харьковского университета (за 1808-1812 гг.), в соответствии с которыми «значительная часть студентов оставляла университет, не окончив курса, и поступала в военную и гражданскую службу или шла в учителя уездных училищ. [...] В учителя гимназии и уездных училищ поступило больше всего – 83 чел., на гражданскую службу – 39 чел., в военную – 18» [2, с. 823]. За период с 1822 по 1829 г. учителями стали 56 кандидатов и действительных студентов университета, при этом в гимназии – 11, в училищах – 45 человек [3, с. 889]. К сожалению, данные историка не дают возможности судить о специализации учителей. Однако это позволяют сделать материалы РГИА, благодаря которым становится понятно, что учителями математики за 1822-29 гг. стало 16 человек, и по одному человеку по естественным наукам и химии и по технологии [РГИА. Ф. 733 Оп. 89 Д. 56. Л. 43-48.].

В Казанском университете до появления педагогического института в 1812 г. в среднюю школу направляли и выпускников, и студентов. Так, Н.П. Загоскин писал о том, что в 1806-1807 гг. назначения получили 10 студентов, из них 5 по математике и 1 по естественным наукам [11, с. 615], однако не все из них в итоге стали учителями. Он же приводит данные о количестве студентов, кандидатов и учителей за первые 14 лет существования Казанского университета (1804-1819). Из 955 студентов только 124 окончило курс, из них 44 со степенью кандидата, из них 22 стали учителями. При этом 17 из этих 22 учителей были выпущены уже после открытия педагогического института [11, с. 72, 624]. Хорошо известный попечитель М.Л. Магницкий к педагогическому институту и его деятельности отнесся скептически: «В противность устава и существенной пользы учебного округа Казанского университета Институт педагогический существует при нем только именем, и весьма странным образом. Те

самые студенты, кои живут в университете, окончив якобы академический курс наук, числом два, под именем кандидатов почитаются Педагогическим институтом. Преподавателями сего мнимого института считаются два магистра. Ни книг, ни других пособий, ни преподаваний в институте, и даже комнаты для одного нет. Есть одно действительно существующее в сем воображительном заведении: прибавка к жалованью профессора, именуемого директором, и целый почти особенный дом для его помещения» [19, с. 127]. Как бы мы ни относились к фигуре попечителя, но и современные авторы признают, что «насколько стабильно работал институт в период с 1812 по 1840 сложно сказать, известно, что первое время он просто числился на бумаге из-за нехватки преподавательского состава» [35, с. 162]. Более того, студентам ничто не мешало поступать на учительские вакансии и без педагогического института, штат которого был ограничен 24 казенными местами [РГИА. Ф. 733. Оп. 147. Д. 616. Л. 20а об.]. Выпускники университетов чаще поступали в уездные училища, так как их было значительно больше, чем гимназий и, соответственно, мест в них тоже было больше. Особенно это касалось небогатых студентов.

В отношении физико-математических факультетов и выпускаемых оттуда потенциальных учителей важную роль сыграли уставы гимназий, которые определили круг наук, в них преподаваемых. Согласно уставу 1804 г. в гимназиях преподавались 1) физика и математика и 2) естественная история с технологией и коммерческими науками [ПСЗРИ-1. Т. 28 (1804-1805). № 21501]. Для каждого предмета требовался один учитель. В 1828 г. предметы были сокращены до математики и высших частей математики с физикой [ПСЗРИ-2. Т. 3 (1828). № 2502], в результате чего естественная история оказалась университетской дисциплиной. В уездных училищах до устава 1828 г. один учитель преподавал арифметику, геометрию, начальные основания физики, естественной истории и технологии, а также историю и географию [ПСЗРИ-1. Т. 28 (1804-1805). № 21501], а после 1828 г. – арифметику и геометрию [ПСЗРИ-1. Т. 28 (1804-1805). № 21501]. В соответствии с этими законодательными актами

в 1830-е гг. в школах должны были остаться исключительно вакансии учителей математики. Однако следующим шагом, который был предпринят в отношении физико-математических факультетов, оказалось разделение их на отделения математических и естественных наук в 1836 г. При этом казеннокоштные студенты могли быть только на первом, математическом отделении, ведь стране нужны были исключительно учителя физики и математики: «Выбор факультета или особого разряда наук предоставлен собственному произволу для свое-коштных Студентов и вольнослушающих; но казенно-коштные, как готовящиеся к занятию в последствии учительских вакансий в гимназиях, могут избирать токмо Философский Факультет, и притом слушать лекции, в обоих отделениях оного факультета, только по разрядам Общей Словесности и Математических наук» [16, с. 51].

В 1830-е гг. изменился и подход к университетским педагогическим институтам, в которые теперь принимали не выпускников университетов, а выпускников гимназий, которые поступали в университет на казенный кошт, чтобы в будущем стать учителями. Собственно, казеннокоштные студенты двух старших курсов философского факультета (а точнее отделений словесности и математических наук) и составляли педагогический институт, рассчитанный на 20 воспитанников [ПСЗРИ-2. Т. 10 (1835). № 8337]. В педагогическом институте могли учиться и своекоштные студенты, и пансионеры, однако вакансии они получали только тогда, когда обещали отслужить по учебному ведомству не менее 6 лет, как это и полагалось для казенных воспитанников. Таким образом, после принятия устава 1835 г. и последующего разделения физмата на математическое и естественное отделения, именно математическое отделение предполагалось для подготовки учителей, а естественное – для подготовки будущих землевладельцев или гражданских чиновников, которые могли позволить себе быть своекоштными студентами.

Несмотря на ориентацию на классическое образование в 1828 г., в 1836 г. появилась инициатива министра финансов графа Е.Ф. Канкринна об открытии реальных отделений. Согласно ей в 1839 г. было принято постановление о реальных отделениях при некото-

рых гимназиях и уездных училищах. В этих реальных классах среди прочего преподавалась химия [31, с. 274]. Однако целью этих многочисленных реальных отделений была подготовка к практической деятельности, а не к поступлению на естественные отделения физматов, ведь предназначались они для детей свободных состояний недворянских сословий.

Расширение курса естественных наук в гимназиях состоялось только в 1851 г., когда из преподаваемых дисциплин был исключен греческий язык, замененный на естествознание. Однако это касалось только тех гимназий, в которых он преподавался, а преподавался он в 45 из 74. Оставили греческий только в 14 гимназиях университетских городов и территорий проживания греческого населения [8]. Подобный поворот означал начало отказа от классической системы, введенной в 1828 г., и необходимость в учителях естественной истории, которые не готовились в педагогических институтах, так как казенные места предназначались для учителей физики и математики, т.е. студентов математических отделений. Например, по данным Харьковского университета, за период с 1843 по 1863 гг. (последние выпуски казенных студентов, т.к. институт был закрыт в 1858 г.) естественное отделение там закончило только 3 казенно-коштных студента [25, с. 24-63], которые, возможно, готовились для существовавших реальных отделений некоторых гимназий. Материалы Казанского университета говорят об 1 казенном студенте, учившемся на естественном отделении в 1840-41 учебном году. Да и то, указано, что он не был утвержден на казенный кошт [РГИА. Ф. 733. Оп. 95. Д. 541. Л. 25], поэтому в следующем году этого студента в списках казенных уже нет. Кстати, в Казанском университете с 1841 по 1856 гг. училось 843 математика и 246 естественников. Нужно помнить, что в Казанском университете, самом восточном, была другая ситуация, поэтому студенты выбирали математическое отделение именно из-за сложностей материального характера и необходимости искать работу в дальнейшем. Кроме того, в 1844-65 гг. Казанском университете существовало камеральное отделение, выпускники которого готовились к государственной службе в от-

раслях, связанных с сельским хозяйством, поэтому потенциальные студенты-естественники Казанского университета скорее шли туда, чем на мало понятный в отношении профессионализации физмат. В отличие от того же Харьковского университета или Петербургского, число выпускников обоих отделений которых было примерно одинаковым (за период с 1846 по 1859 год математиков, соответственно, 96 и 91, а естественников 108 и 97 и только в 1860-е число естественников начинает значительно превышать число математиков).

В педагогическом институте Казанского университета, кстати, помимо 20 штатных мест, было еще 24 места для учеников сибирских гимназий и 5 для Белорусского учебного округа, а во второй половине 1840-х гг. в институте обучались стипендиаты в том числе университета святого Владимира и Кавказского учебного округа, однако количество выпускников было довольно скромным. За период с 1836 по 1850 г., когда институт был закрыт и заменен кафедрой педагогики, было выпущено 19 учителей математики и 38 учителей истории, словесности и языков. О довольно скромных результатах говорят и данные по педагогическому институту Московского университета, из которого было выпущено 83 учителя за период с 1836 по 1859 год. К сожалению, в отчетах Московского университета практически никогда не указывалась специальность, поэтому по ним невозможно сказать, сколько было выпущено учителей-гуманитариев, а сколько математиков. Однако ясно одно: гимназиям по уставу 1828 г. требовалось гораздо больше учителей истории, словесности и иностранных языков (древних и новых), чем учителей математики. Поэтому неудивительно, что после закрытия педагогического института и открытия кафедры педагогики, заменившей кафедру философии, упраздненной на историко-филологическом факультете, именно студентам этого факультета было обязательно посещать педагогические лекции [РГИА. Ф. 733. Оп. 95. Д. 602. Л. 151].

По данным Петербургского университета мы можем частично оценить предпочтения выпускников естественного отделения. За период с 1841 до 1863 г. из 202 выпускников Петербургского университета [РГИА Ф. 733. Оп. 147. Д. 366. Л. 19об.-69] 27 стали

учителями и чиновниками министерства народного просвещения, 29 – профессорами и сотрудниками вузов и академии наук, 24 – чиновниками других ведомств, 10 – военными, 3 – врачами, 12 занимались литературной деятельностью, были помещиками или промышленниками, т.е. не находились на государственной службе (судьба 97 не установлена). Т.е. не только казенные студенты, но и своекоштные выбирали для себя учительскую карьеру, хотя в этот период реальных гимназий было мало, поэтому часть преподавала в учебных учреждениях других ведомств (например, императрицы Марии или военных училищах) или в частных учебных заведениях, или математику и физику, а не естественные науки.

Вопрос о цели физико-математических факультетов был непосредственно связан с реформой школы. При классическом образовании естественные отделения оказывались некой вещью в себе, на которые еще и принимались только своекоштные студенты, которые впоследствии сами должны были искать себе работу, а учительские должности для них даже не включали естественнонаучные дисциплины. Понятно, что часть выпускников и не рассматривала для себя учительскую карьеру, но тем, кто был вынужден идти в школу, приходилось менять профиль. Изначально такая возможность у них была, ведь в 1840-50-е гг. студенты-естественники изучали и физику, и математику. Но в 1860-е гг. математика начала покидать учебные планы естественных отделений, что привело к сужению поля карьерных возможностей.

В классические гимназии естественная история вернулась в 1864 г. В реальных гимназиях преподавались те же предметы естественнонаучного цикла, что и в классических, только в большем объеме, а также естественная история «с присоединением к ней химии» [ПСЗРИ-3. Т. 39 (1864). Ч. 2. № 41472]. Однако было одно «но»: в университет могли поступать только выпускники классических гимназий, изучавшие латинский язык, отсутствовавший в программе реальных гимназий. Это особенно подчеркивалось представителями университетов, которые понимали, что классические гимназии не готовят абитуриентов для медицинского и физико-математического

факультетов [23, с. 23-24]. Но развернувшиеся в университетской и околонуниверситетской среде баталии никак не повлияли на решение министерства народного просвещения допускать в университет только выпускников классических гимназий.

Тогда же была реформирована система подготовки учителей в университетах: в 1860 г. были открыты педагогические курсы для выпускников, т.е. произошел возврат к той же системе подготовки педагогических кадров, которая существовала в первой трети XIX века. Основными причинами закрытия предыдущих версий педагогических институтов с казенными студентами были: «1) в заведения эти поступали часто молодые люди, не имеющие ни способностей, ни склонности к педагогическим занятиям, и 2) в самых институтах будущие педагоги почти исключительно занимались научным своим образованием и не имели необходимой для них педагогической практики. Сверх того, закрытость этих заведений признавалась неудобною при значительном числе молодых людей, живущих вместе, и при том возрасте, в котором они находились» [22, с. 27].

При обсуждении проекта педагогических курсов университеты просили больше мест, чем в итоге получили. Комплекты педагогических институтов до упразднения в 1850-е гг. насчитывали 110 человек при 5 университетах (30 при университете святого Владимира и по 20 у всех остальных, кроме Дерптского), не считая 100 мест Главного Педагогического института, тоже упраздненного в 1858 г. Однако следует понимать, что не всегда все места были заполнены. Примерно на такое же количество стипендий рассчитывали в университетах и для педагогических курсов, однако в итоге общее число их оказалось равным 67, не считая 10 стипендий Дерптского университета. При этом в соответствии с данными министерства народного просвещения за 10 лет (с 1848 по 1858 г.) в гимназиях было замещено 1318 учительских вакансий, из которых по русской словесности 173, по математике и физике 208, по истории 117, по естественной истории 79, по латинскому языку 96 [РГИА. Ф. 733. Оп. 90 Д. 178. Л. 182об.-183], что составляет 673 вакансии или 67,3 вакансии в год. Но в гимназиях еще требовались учителя географии,

греческого и новых языков, именно по этой причине в замечаниях на проектируемые педагогические курсы подчеркивалась необходимость готовить учителей по двум близким специальностям [РГИА. Ф. 733. Оп. 90 Д. 178. Л. 49].

Через три года после открытия педагогических курсов министерство собрало мнения об их недостатках. Причинами недостаточного выпуска подготовленных к педагогической деятельности выпускников назывались следующие: 1) ограниченное число стипендий (своекоштные студенты курсов уходили как только находили вакансии, так как курсы не были обязательными), 2) недостаточное материальное обеспечение (в провинции стипендии были 300 рублей в год, в столичных университетах – 350), заставлявшее учившихся на курсах или брать частные уроки, или устраиваться в школы, что также лишало курсы смысла, 3) слишком объемные отделы, в которых объединялось много дисциплин (например, естественная история, в которую входили ботаника, зоология, минералогия, объединялась с географией), а также 4) регламентация занятий, которая не соответствовала возрасту слушателей [РГИА. Ф. 733. Оп. 147. Д. 84. Л. 2-6об.]. В 1863 г., на фоне очередного польского восстания, приоритетом подготовки учителей выступила необходимость отправки в западные губернии «природных русских», на что министерство выделило 60 дополнительных стипендий [22, с. 28], к которым присоединились еще 30 при Дерптском университете в 1864 г. В итоге со всеми изменениями в 1865 г. существовало 259 стипендий для подготовки учителей, из которых 106 полагалось только для 8 западных губерний, а на все остальные выделялось 153 стипендии (сюда не включались Остзейские губернии), из которых на Петербургский учебный округ – всего 12 стипендий [22, с. 29]. При этом, из-за увеличения количества стипендий без изменения объема финансирования, ежегодные стипендии оказывались меньше положенных 300 рублей.

Из-за большого количества часов, выделенных на древние и новые языки, самая существенная проблема с кадрами ощущалась именно в этих дисциплинах. Не хватало также учителей математики. Выхо-

дом из этой ситуации университетам виделось учреждение особых семинарских курсов при некоторых кафедрах, посещение которых позволило бы студентам старших курсов подготовиться к педагогической профессии. Учитывая то, что в 1863 г. кафедры педагогики были упразднены, необходимость в подобном шаге была очевидна особенно в связи с тем, что наставниками слушателей курсов выступали педагоги гимназий, к которым они прикреплялись, что лишало университет наставнической функции. Высказывались мнения о необходимости подготовки учителей при университетах на основе стипендий, с обязательным присутствием теоретического и практического преподавания и без необходимости (вос)создания учебных заведений в особенности закрытого типа, каковым был упраздненный Главный педагогический институт. Но вместо реформирования педагогических курсов они были закрыты в 1866 г., а в 1867 г. был учрежден историко-филологический институт.

Необходимость учреждения именно историко-филологического института объяснялась потребностью в учителях языков (в первую очередь древних, а также русского и новых иностранных), истории и географии. Кроме того, историко-филологические факультеты университетов были малочисленны, поэтому не могли подготовить достаточное число учителей, ведь в некоторых университетах количество выпускников истфилов было в 3 раза меньше, чем таковых физматов [27, с. 176]. Министерство народного просвещения же считало, что «физико-математические факультеты наших университетов в настоящее время богаты числом слушателей и доставляют гимназиям достаточное число учителей математики, физики и естественных наук, тогда как по малочисленности студентов в историко-филологических факультетах, оказывается настоящий недостаток в учителях древних языков и даже русского языка, истории и географии. Сверх того, особое специальное приготовление по математическим наукам, по причине точности их содержания и строгой определенности метода их преподавания, менее необходимо, чем по предметам историко-филологического факультета» [РГИА. Ф. 733 Оп. 147. Д. 616. Л. 20об.].

Надо сказать, что несмотря на голоса сторонников реального образования и его практической пользы, среди которых был и министр народного просвещения в 1861-66 гг. А.В. Головин, простые обыватели, отдававшие своих детей в гимназии, желали иметь понятную «дорожную карту», поэтому при получении новостей о реформировании гимназий из классических в реальные родители учеников просили с их гимназиями этого не делать. В курс реальных гимназий так и не был включен латинский язык, что не позволяло реалистам поступать в университеты. В конце концов был принят курс на классическое образование, которое признавалось самым подходящим для будущих универсантов. В аналитических статьях, публиковавшихся в конце 1860-х – начале 1870-х гг., подчеркивалось, что выпускники классических гимназий все чаще выбирали для себя высшие технические школы, для учебы в которых было необходимо знание математики и физики: «... из казенных только гимназий С.-Петербургского округа поступило в институт инженеров путей сообщения: в 1866 г. – 4 человека, в 1867 г. – 6, в 1868 г. – 7, в 1869 г. – 9, а в 1870 г. – 16 человек» [30, с. 184]. Поэтому необходимости в реальном образовании не было.

Анализ существования тех самых первых реальных гимназий, учрежденных в конце 1830-х гг. говорил о том, что предпочтение отдавалось классическим гимназиям. В пример приводились результаты по 3-й Московской гимназии, открытой по положению 1839 г.: «... не смотря на несомненные свои достоинства, не смотря на заботливое ведение преподавания, реальный курс третьей Московской гимназии не принес всей той пользы, какая от него ожидалась, и с 1841 по 1866 год в реальном отделении было всего 593 ученика, а в классическом 2997 (то есть, в 5 раз более), окончило курс за то же время по реальному отделению 74, а по классическому 274, да и из тех 74 реалистов 38 человек, подготовившись, сколько им было возможно, по латинскому языку, поступили в университет (29) и в медико-хирургическую академию (9), и только 14 занялись торговлею и на фабриках, а 6 поступили в высшие специальные училища (в Технологический институт 5 и в корпус путей сообщения 1), так

что с небольшим только одна четвертая часть из окончивших курс пошла по тому назначению, которое было указано в самом положении о реальном курсе третьей Московской гимназии» [29, с. 8-9]. В 1860-е гг. отмечалось также уменьшение числа учеников реальных гимназий, что ставило вопрос о целесообразности их существования.

Победа лоббистов классического образования привела к принятию нового устава гимназий 1871 г. Тогда же реальные гимназии были названы реальными училищами, чтобы отмежевать их от классических гимназий, как типа школ, готовящих к университетам, и получили новый устав. Оба устава, и гимназический 1871 г., и училищный 1872 г. значительно сокращали количество часов по естественным наукам. Гимназиям полагалось преподавание математики с физикой, географией (физической географией, которую тогда объединяли с физикой) и кратким естествоведением. На всё это выделялось 37 недельных часов за весь период обучения. Цифра, сопоставимая с латинским языком (49) и греческим (36) [СПМНП. Т. 5 (1871-1873). Штаты и приложения. С. 8]. Но из-за такой компоновки предметов выпускники естественных отделений не могли преподавать в гимназиях, так как в 1870-е гг. они уже не изучали математику, которая, очевидно, была основным предметом в этом цикле естественных и точных наук. В реальных училищах, впрочем, ситуация была ненамного лучше. В основном отделении при 28 часах математики полагалось по 6 часов естественной истории и физики (в двух старших классах) и 4 часа химии (последний год обучения), а в коммерческом, соответственно, 20 и 4, без преподавания химии вообще [СПМНП. Т. 5 (1871-1873). Штаты и приложения. С. 17-18]. Подобная ситуация говорила о том, что и в гимназиях, и в реальных училищах не требовались выпускники естественных отделений так, как требовались учителя математики. Эти вакансии (1 вакансия на училище, которых в 1878 г. было 67 и только в 41 имелся старший класс [14, с. 94], в котором, собственно, и преподавалась физика, химия и естественная история) вполне могли быть замещены выпускниками математических отделений, изучавшими естественную историю, так как и химия, и физика преподавалась

математикам. Альтернативой реальным училищам выступали учительские институты и семинарии, женские учебные заведения и городские училища, в которых преподавалась естественная история в небольшом объеме 4-8 недельных часов по всем классам.

В университетах о ситуации с преподаванием в средней школе были осведомлены, поэтому старались дать возможности именно студентам-математикам: «Опыт показывает, что на математический разряд поступают люди бедные, с целью приготовления себя к преподавательским должностям в гимназиях», – писал профессор астрономии Новороссийского университета Л.Ф. Беркевич в 1872 г. [РГИА. Ф. 733. Оп. 147. Д. 841. Л. 51]. С этой целью был изменен план преподавания в Харьковском университете в 1868 г., в который была добавлена экспериментальная физика, чтобы математики могли преподавать и математику, и физику, а естественники могли преподавать естественную историю и физику [РГИА. Ф. 733. Оп. 147. Д. 200. Л. 416об.]. В 1874 г., уже после появления новых уставов гимназий и реальных училищ, Харьковский университет просил ввести ботанику и зоологию для единственного в стране физико-химического отделения, чтобы его выпускники могли занимать места учителей естественной истории и химии в реальных училищах [РГИА. Ф. 733. Оп. 147. Д. 524. Л. 115]. Неудивительно, что число студентов-математиков превалировало над числом студентов-естественников до конца XIX в., за исключением краткого периода начала 1860-х гг., что объясняется взрывом популярности естествознания после публикации труда Ч. Дарвина (рис. 1).

В 1878 г. министерство подвело итоги замещения учительских вакансий за период существования новых уставов (1871-1877 гг.). Как и ожидалось, больше всего было вакансий учителей древних языков (619, на которые 463 было вновь поступивших, а 156 были замещены переходом или временно), а меньше всего было вакансий учителей естественной истории и химии (74, из которых 64 были вновь принятые на работу) [26, с. 10]. По математике и физике было 372 вакансии, из которых 288 вновь поступивших. Вакансии учителей естественной истории были преимущественно в реальных училищах, тогда как для учителей математики и физики выбор был шире.

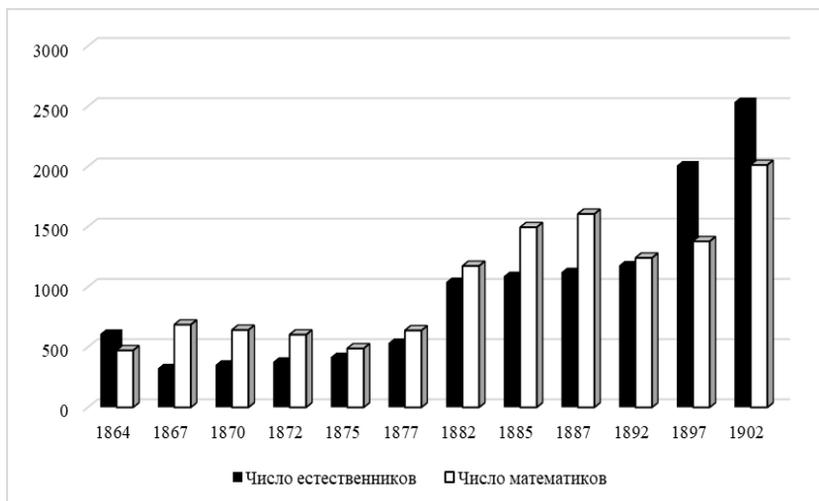


Рис. 1. Динамика численности студентов обоих отделений физико-математических факультетов во второй половине XIX века

Были приведены также данные по специальностям учителей, выпущенных разными университетами. Из 897 учителей основных предметов, являвшихся выпускниками русских университетов, 200 преподавали русский язык и словесность, 217 древние языки, 270 математику и физику, 60 естествоведение (с химией), 150 историю и географию [26, с. 36]. Т.е. 63,2% учителей были выпускниками истфилов (567) и 36,8% (330) – выпускниками физмата, из которых только 6,7% были естественниками. Любопытно, что из этих 60 учителей 1 был выпускником истфила, 1 юрфака и 2 медика [26, с. 38]. Впрочем, это работало в обе стороны, и выпускники физмата преподавали русский язык (3), историю и географию (9), новые языки (7). И только математику преподавали исключительно выпускники физмата. У математиков и естественников было не только разное количество учительских вакансий, но и разные места службы. Большинство вакансий по математике приходилось на гимназии и прогимназии (265), затем реальные училища (59) и учительские институты и семинарии (46), тогда как естествоведение преподавалось преимущественно в реальных училищах (37), учительских институтах и семинариях (28) и только потом в гимназиях

и прогимназиях (6) [26, с. 39]. Это говорит о том, что выпускники математических отделений имели безусловное преимущество в поиске учительской вакансии, чем выпускники естественных отделений, поэтому ошибочно записывать всех выпускников физико-математических факультетов в потенциальные учителя, как это сделала, например, В.Р. Лейкина-Свирская [18, с. 149-150].

В соответствии с повесткой министерства народного просвещения гимназии являлись основными поставщиками абитуриентов в университеты, которые в школе изучали преимущественно предметы историко-филологического факультета и математику. Двух часов естествоведения в неделю в 6 классе [33, с. 70] было явно недостаточно, чтобы хорошо изучить предмет. Несмотря на реформирование реальных училищ – единственной массовой альтернативы гимназиям, количество часов на естественные науки там тоже было незначительным. Согласно поправкам 1888 г. математика преподавалась во всех 6 классах по 4-5 часов в неделю (всего 28 часов за весь период обучения), физика – в трех старших классах по 2-3 часа (всего 8 часов), а естественная история – в III-V классах по 2-3 часа (всего 7 часов), не считая 3 часов математики и по 2 часа физики и естественной истории в дополнительном классе [СПМНП. Т. 11 (1889-1890). Стб. 1279-1280].

После победы сторонников классического образования в средней школе и учреждения историко-филологических институтов, помогавших университетам готовить необходимых специалистов, министерство народного просвещения, кажется, совершенно отбросило идею педагогической подготовки студентов физмата и истфила в университетах. На это жаловались в университетах и в конце века. «К сожалению, доныне преподавание в сих факультетах [историко-филологическом и физико-математическом] не представляет в их организации, сравнительно с прочими, никаких особенностей, которые отвечали бы специально педагогической цели приготовления учителей» [РГИА. Ф. 733. Оп. 150. Д. 977. Л. 126 об.], – писал декан физмата Харьковского университета А.С. Брио в 1893 г. Однако это не возымело никакого действия. Поэтому неудивительно, что при очередном обсуждении программ обучения и специализации физико-метаматематических факультетов уже

в 1900 г. подчеркивалось, что «средняя школа в настоящее время не дает той естественно-исторической подготовки, которую она давала прежде. Реформируйте сначала среднюю школу, пусть она даст слушателям физико-математического факультета надлежащую подготовку, и тогда, пожалуй, устраивайте физико-химическое отделение, но при теперешнем положении дела это отделение факультета будет не только лишним, но даже вредным» [РГИА. Ф. 733. Оп. 226. Д. 77. Л. 36].

Заключение

1. Подготовка учителей на физико-математических факультетах российских университетов до 1866 г. осуществлялась в специальных педагогических учреждениях (педагогические институты и педагогические курсы), которые, впрочем, не были обязательными для занятия учительских должностей в гимназиях, а тем более в других типах школ.

2. На протяжении XIX в. гимназии и другие типы школ испытывали потребность преимущественно в учителях математики и физики, на которые выделялось довольно большое количество часов независимо от гимназических уставов.

3. Реальное образование, которое предполагало большее число естественных наук, чем классическое, все же было больше ориентировано на технические учебные заведения и специально не готовило к поступлению на медицинские факультеты и естественные отделения физико-математических. Классические гимназии выпускали учеников еще менее подготовленных к изучению естественных наук.

4. У двух отделений физико-математических факультетов были разные цели. Именно математические отделения выпускали учителей, а естественные отделения с самого начала их существования не рассматривались министерством в качестве базы подготовки учителей естественных наук, так как в школах таких вакансий было значительно меньше, чем вакансий по математике. Именно по этой причине на естественных отделениях не было казенных студентов.

5. После закрытия педагогических курсов в 1866 г. в университетах была свернута и та минимальная педагогическая подготовка, которая существовала до этого. В отношении физико-математиче-

ских факультетов считалось, что точность математики не нуждается в специальных педагогических приемах.

6. Классические гимназии не готовили абитуриентов для изучения естественных наук в университетах, что негативно влияло на уровень подготовки студентов-естественников и порождало замкнутый круг, так как гимназии не нуждались в выпускниках естественных отделений.

Список сокращений

ОПИ ГИМ – Отдел письменных источников Государственного исторического музея

РГИА – Российский государственный исторический архив

ПСЗРИ-1, 2, 3 – Полное собрание законов Российской империи (1, 2 и 3 собрания)

СПМНП – Сборник постановлений по Министерству народного просвещения

Список литературы

1. Андреев А.Ю. Российские университеты XVIII – первой половины XIX века в контексте университетской истории Европы. М.: Знак, 2009. 640 с.
2. Багaley Д.И. Опыт истории Харьковского университета (по неизданным материалам). Т.1: (1802-1815 г.). Харьков: Паровая тип. и литогр. Зильберберг, 1893-1898. 1204 с.
3. Багaley Д.И. Опыт истории Харьковского университета (по неизданным материалам). Т. 2: (с 1815 по 1835 год). Харьков: Паровая тип. и литогр. Зильберберг, 1904. 1136 с.
4. Блинова О.В. Специфика социокультурного облика учительства этноконфессиональных школ Западно-Сибирского учебного округа (1880-1914 гг.) // Известия Омского государственного историко-краеведческого музея. 2014. № 19. С. 88-97.
5. Бурдаков Д.В. Методика подготовки учителей начального образования в Российской империи во второй половине XIX в. // История: факты и символы. 2015. № 4 (5). С. 8-22.

6. Голенкова О.В., Лифанова Т.Е., Шилина С.А. Педагогические кадры в Брянском уезде Орловской губернии на рубеже XIX – XX веков: социально-социологический анализ // Казанский социально-гуманитарный вестник. 2020. № 2 (43). С. 9-13.
7. Гончаров М.А. Подготовка педагогических кадров в России в XIX – начале XX в. // Преподаватель XXI век. 2011. №1. С. 129-140.
8. Гушель Р.З. Из истории становления мужской средней школы в России в 30-е – 70-е гг. XIX в. // Электронное научное издание Альманах Пространство и время. 2018. Т. 16. Вып. 1-2. Стационарный сетевой адрес: 2227-9490e-aprovgt_e-ast16-1_2.2018.42. <https://doi.org/10.24411/2227-9490-2018-11042>
9. Жилкибаева Р.Р., Насырова Л.Г. Менталитет и личная жизнь учительства провинциальных губерний во второй половине XIX – начале XX вв. // Клио. 2021. № 10 (178). С. 88-92.
10. Жуковская Т.Н., Калинина Е.А. «Полезный класс государственных служащих»: к истории формирования российского учительства (по материалам Русского Севера) // Ученые записки Петрозаводского государственного университета. 2023. Т. 45. № 8. С. 65-74.
11. Загоскин Н.П. История Императорского Казанского университета за первые сто лет его существования, 1804-1904. Т. 2: (1814-1819). Казань: Типо-литогр. Имп. казанскаго ун-та, 1902. 698 с.
12. Змеев В.А. Педагогический институт Императорского Московского университета // Вестник Московского университета. Сер. 20. Педагогическое образование. 2009. № 1. С. 138-144.
13. Иванов А.Е. Главный Педагогический институт. 1828-1859 гг.: из истории подготовки российской профессуры // Вестник истории, литературы, искусства. 2014. Т. 9. С. 195-209.
14. Историко-статистический очерк общего и специального образования в России. СПб.: тип. В. Киршбаума, 1883. 259 с.
15. Клевцова О.В., Жиров Н.А. Подготовка учительских кадров для народных школ Российской империи во второй половине XIX в. // Былые годы. 2020. № 58 (4). С. 2580-2587.
16. Краткий отчет о состоянии С. Петербургского университета, в течение первого четырехлетия, со времени преобразования Университета по Новому Уставу, с 1836 по 1840 год. СПб., 1841.

17. Курьлев С.А., Жуковская Т.Н. Главный Педагогический институт (1828-1859): проблемы административной и социальной истории // Труды Кольского научного центра РАН. 2019. Т. 10. № 7-17. С. 130-143.
18. Лейкина-Свирская В.Р. Интеллигенция в России во второй половине XIX века. М.: Мысль, 1971. 366 с.
19. Магницкий М.Л. Православное просвещение / Сост., предисл. Минова А.Ю., имен. указ. Гришиной Е. П., коммент. Хатунцева С. В. / Отв. ред. О. А. Платонов. М.: Институт русской цивилизации, Родная страна, 2014. 528 с.
20. Магсумов Т.А. Становление средней профессиональной школы Казанского учебного округа в условиях модернизации Российской империи // Журнал фронтирных исследований. 2023. Т. 8. № 4. С. 230-276. <https://doi.org/10.46539/jfs.v8i4.506>
21. Мамкина И.Н. Проблемы профессиональной подготовки и деятельности учителя в восточной Сибири во второй половине XIX – начале XX века: организационно-правовые основы // Ученые записки Забайкальского государственного университета. 2017. Т. 12. № 2. С. 155-166.
22. Материалы по вопросу о приготвлении учителей для гимназий и прогимназий // ЖМНП. 1865. Ч. 126. Май. Современная летопись. С. 21-90.
23. Мнение факультетов Харьковского университета о разделении гимназий на классические и реальные и значение этого для университета // Протоколы заседаний Совета Императорского Харьковского университета и приложения к ним. 1865. №1. С. 23-34.
24. Никонов В.В., Денисов М.В. Особенности подготовки преподавателей для воскресных и церковно-приходских школ в российской империи в конце XIX – начале XX в. // Наука и школа. 2020. № 6. С. 97-103.
25. Носалевич М.И. Материалы для истории студенчества Харьковско-го университета за сто лет (1805-1905) // Ученые записки Императорского Харьковского университета. 1906. Кн. 3-4. С. 24-63.
26. О замещении вакантных мест преподавателей в средних учебных заведениях с 1871 по 1877 год включительно // ЖМНП. 1879. Ч. 203. Май. Современная летопись. С. 1-40.
27. О лицах, окончивших курс в наших университетах // ЖМНП. 1863. Ч. 118. Апрель. Официальные статьи и известия. С. 174-176.

28. Петров Ф.А. Формирование системы университетского образования в России. Т. 1: Российские университеты и Устав 1804 года. М.: Изд-во МГУ, 2002. 414 с.
29. По вопросу о преобразовании реальных гимназий // ЖМНП. 1871. Ч. 155. Май. Современная летопись. С. 1-61.
30. По поводу отзывов, представленных Конференции Императорского Медико-хирургической академии о состоянии преподавания математики и физики в гимназиях ведомства Министерства народного просвещения // ЖМНП. 1871. Ч. 154. Март. Современная летопись. С. 181-185.
31. Рождественский С.В. Материалы для истории учебных реформ в России в XVIII-XIX веках. СПб.: тип. т-ва «Обществ. польза», 1910. 397 с.
32. Рыжов А.Н. Забытые традиции подготовки педагогов-магистров в России // Преподаватель XXI век. 2017. №4. С. 9-16.
33. Учебные планы предметов, преподаваемых в мужских гимназиях Министерства народного просвещения: Пересм. и утв. г. министром нар. прос. на основании § 15 Устава гимназий и прогимназий, 8 июня 1877 г. СПб., 1878. 150 с.
34. Фролов С.В. М.И. Глинка в благородном пансионе при Главном Педагогическом институте (Санкт-Петербург): некоторые общие условия жизни и обучения // История и культура. 2015. № 13. С. 369-382.
35. Хамматов Ш.С. Роль Казанского университета в подготовке учителей средних учебных заведений (XIX – начало XX вв.) // Казанский педагогический журнал. 2009. № 11-12. С. 160-166.

References

1. Andreev A.Yu. *Russian universities of the 18th – first half of the 19th century in the context of university history of Europe*. Moscow: Znak, 2009, 640 p.
2. Bagaley D.I. *Experience of the History of Kharkov University (based on unpublished materials)*. Vol.1: (1802-1815). Kharkov: Zilberberg, 1893-1898, 1204 p.
3. Bagaley D.I. *Experience of the History of Kharkov University (based on unpublished materials)*. Vol. 2: (from 1815 to 1835). Kharkov: Zilberberg, 1904, 1136 p.

4. Blinova O.V. Specifics of the sociocultural image of the teachers of ethno-confessional schools of the West Siberian school district (1880-1914). *Izvestiya Omskogo gosudarstvennogo istoriko-kraevedicheskogo muzeya* [The News of Omsk State History and Local History Muzeum], 2014, no 19, pp. 88-97.
5. Burdakov D.V. Methodology of training teachers of primary education in the Russian Empire in the second half of the 19th century. *Istoriya: fakty i simvoly* [History: facts and symbols], 2015, no. 4(5), pp. 8-22.
6. Golenkova O.V., Lifanova T.E., Shilina S.A. Pedagogical staff in Bryansk uyezd of Orel province at the turn of 19th – 20th centuries: socio-sociological analysis. *Kazanskiy sotsio-gumatinary vestnik* [Kazan socio-humanitarian herald], 2020, no. 2 (43), pp. 9-13.
7. Goncharov M.A. Preparation of pedagogical staff in Russia in the 19th – early 20th century. *Prepodavatel' XXI vek* [Teacher 21st century], 2011, no. 1, pp. 129-140.
8. Gushel R.Z. From the history of the formation of men's secondary school in Russia in the 30s - 70s of the 19th century. *Elektronnoe nauchnoe izdanie Al'manakh Prostranstvo i vremya* [Electronic scientific edition Almanac Space and Time], 2018, vol. 16, no. 1-2. Stationary network address: 2227-9490e-aprov_r_e-ast16-1_2.2018.42. <https://doi.org/10.24411/2227-9490-2018-11042>
9. Zhilkibayeva R.R., Nasyrova L.G. Mentality and personal life of teachers of provinces in the second half of the 19th – early 20th centuries. *Klio* [Clio], 2021, no. 10 (178), pp. 88-92.
10. Zhukovskaya T.N., Kalinina E.A. 'Useful class of public servants': to the history of the formation of Russian teaching (on the materials of the Russian North). *Uchenye zapiski Petrozavodskogo gosudarstvennogo universiteta* [Scientific Notes of Petrozavodsk State University], 2023, vol. 45, no. 8, pp. 65-74.
11. Zagoskin N.P. *History of the Imperial Kazan University for the first hundred years of its existence, 1804-1904*. Vol. 2: (1814-1819). Kazan: Imperial Kazan University, 1902, 698 p.
12. Zmeev V.A. Pedagogical Institute of the Imperial Moscow University. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20. Pedagogicheskoe obrazovanie* [Lomonosov Pedagogical Education Journal], 2009, no. 1, pp. 138-144.

13. Ivanov A.E. Main Pedagogical Institute. 1828-1859: from the history of Russian professorship training. *Vestnik istorii, literatury, iskusstva* [Herald of History, Literature, Art], 2014, vol. 9, pp. 195-209.
14. *Historical and Statistical Essay of General and Special Education in Russia*. St. Petersburg: Kirshbaum, 1883, 259 pp.
15. Klevtsova O.V., Zhirov N.A. Preparation of teaching staff for public schools of the Russian Empire in the second half of the 19th century. *Bylye Gody*, 2020, no. 58 (4), pp. 2580-2587.
16. *Brief report on the state of St. Petersburg University, during the first four years since the transformation of the University according to the New Statute, from 1836 to 1840*. St. Petersburg, 1841.
17. Kurylev S.A., Zhukovskaya T.N. Main Pedagogical Institute (1828-1859): problems of administrative and social history. *Trudy Kol'skogo nauchnogo tsentra RAN* [Proceedings of the Kola Scientific Centre of RAS], 2019, vol. 10, no. 7-17, pp. 130-143.
18. Leikina-Svirskaya V.R. *Intelligentsia in Russia in the second half of the 19th century*. Moscow: Mysl, 1971, 366 p.
19. Magnitsky M.L. *Orthodox Enlightenment*, ed. by O. A. Platonov. Moscow: Institute of Russian Civilisation, Native Land, 2014, 528 p.
20. Magsumov T.A. The Emergence of Secondary Professional Education in Kazan Educational District in the course of the Russian Empire Modernization. *Zhurnal frontirnykh issledovaniy* [Journal of Frontier Studies], 2023, vol. 8, no. 4, pp. 230-276. <https://doi.org/10.46539/jfs.v8i4.506>
21. Mamkina I.N. Problems of professional training and teacher's activity in eastern Siberia in the second half of 19th – early 20th century: organizational and legal foundations. *Uchenye zapiski Zabaikal'skogo gosudarstvennogo universiteta* [Scientific notes of Zabaikalsky State University], 2017, vol. 12, no. 2, pp. 155-166.
22. Materials on the preparation of teachers for gymnasiums and progymnasiums. *Zhurnal Ministerstva Narodnogo Prosvescheniya* [Journal of Ministry of Public Education], 1865, part 126, May, Contemporary chronicle, pp. 21-90.
23. Opinion of the faculties of the Kharkov University on the division of gymnasiums into classical and real and its significance for the university.

- Protokoly zasedaniya Soveta Imperatorskogo Khar'kovskogo universiteta* [Protocols of the sessions of the Council of the Imperial Kharkov University and their appendices], 1865, no. 1, pp. 23-34.
24. Nikonov V.V., Denisov M.V. Features of teacher training for Sunday and parochial schools in the Russian Empire in the late 19th – early 20th century. *Nauka i shkola* [Science and School], 2020, no. 6, pp. 97-103.
25. Nosalevich M.I. Materials for the history of students of Kharkov University for a hundred years (1805-1905). *Uchenye zapiski Imperatorskogo Khar'kovskogo universiteta* [Scientific Notes of the Imperial Kharkov University], 1906, Book 3-4, pp. 24-63.
26. On filling vacant teaching positions in secondary schools from 1871 to 1877 inclusive. *Zhurnal Ministerstva Narodnogo Prosvescheniya* [Journal of Ministry of Public Education], 1879, part 203, May, Contemporary chronicle, pp. 1-40.
27. On persons who have completed a course in our universities. *Zhurnal Ministerstva Narodnogo Prosvescheniya* [Journal of Ministry of Public Education], 1863, part 118, April, Official articles and news, pp. 174-176.
28. Petrov F.A. *Formation of the University Education System in Russia*. Vol. 1: Russian Universities and the Charter of 1804. Moscow: MSU Printing House, 2002, 414 p.
29. On the issue of transformation of real gymnasiums. *Zhurnal Ministerstva Narodnogo Prosvescheniya* [Journal of Ministry of Public Education], 1871, part 155, May, Contemporary chronicle, pp. 1-61.
30. Regarding the reviews presented to the Conference of the Imperial Medical and Surgical Academy on the state of mathematics and physics teaching in gymnasiums of the Ministry of Public Education. *Zhurnal Ministerstva Narodnogo Prosvescheniya* [Journal of Ministry of Public Education], 1871, part 154, March, Contemporary Chronicle, pp. 181-185.
31. Rozhdestvensky S.V. *Materials for the history of educational reforms in Russia in the 18th and 19th centuries*. SPb.: Publishing House 'Public Utility', 1910, 397 p.
32. Ryzhov A.N. Forgotten traditions of teacher-magister training in Russia. *Prepodavatel' XXI vek* [Teacher 21st century], 2017, no. 4, pp. 9-16.
33. *Curricula of subjects taught in men's gymnasiums of the Ministry of Public Education: Reconsidered and approved by the Minister of Pub-*

- lic Education on the basis of § 15 of the Statute of gymnasiums and progymnasiums, 8 June 1877, St. Petersburg, 1878, 150 p.*
34. Frolov S.V. M.I. Glinka in the noble boarding school at the Main Pedagogical Institute (St. Petersburg): some general conditions of life and education. *Istoriya i kul'tura* [History and Culture], 2015, no. 13, pp. 369-382.
35. Khammatov S.S. Role of Kazan University in the training of secondary school teachers (the 19th – early 20th centuries.). *Kazanskiy Pedagogicheskii zhurnal* [Kazan Pedagogical Journal], 2009, no. 11-12, pp. 160-166.

ДААННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Жарова Екатерина Юрьевна, доктор исторических наук, старший научный сотрудник
Санкт-Петербургский филиал Института истории естествознания и техники им. С.И. Вавилова РАН
наб. Университетская, 5б, г. Санкт-Петербург, 199034, Российская Федерация
zharova_ekaterina@bk.ru

DATA ABOUT THE AUTHOR

Ekaterina Yu. Zharova, Doctor in History, Senior Researcher
Institute for the History of Science and Technology
5b, University emb., Saint-Petersburg, 199034, Russian Federation
zharova_ekaterina@bk.ru
SPIN-code: 7739-6094
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3404-0759>
ResearcherID: R-9419-2019
Scopus Author ID: 57190880856
Academia.edu: <https://independent.academia.edu/ЕкатеринаЖарова>
ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Ekaterina-Zharova-3>

Поступила 28.06.2024
После рецензирования 15.07.2024
Принята 05.08.2024

Received 28.06.2024
Revised 15.07.2024
Accepted 05.08.2024

DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-638
УДК 37.371.64.



Научная статья

«КАЛЕНДАРЬ ШКОЛЬНИКА»: ИСТОРИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ КАЛЕНДАРНОГО ПРОЕКТА В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРАКТИКАХ

М.С. Костюхина

Обоснование. *Календари для школьников являются разновидностью внеучебной литературы, предназначенной для формирования у учащихся полноценной картины мира в соответствии с принятыми в обществе идеологическими, научными и нравственно-этическими представлениями. Педагогический и просветительский материал в календарных изданиях размещен в хронологическом порядке, чтобы служить источником информации о чередовании месяцев и дней недели, знаменательных датах и государственных праздниках, а также астрономических явлениях. Помимо дат общего календаря в состав школьных календарей входят даты и событиями, значимые для детей. К ним относятся детские праздники, юбилеи детских писателей, даты создания детских и юношеских организаций, годы жизни юных героев и др. Анализ исторического материала позволяет увидеть специфику успешно реализованного календарного проекта и наметить возможные перспективы его применения в современных образовательных и педагогических практиках.*

Цель – анализ истории, семантики и бытования календарного проекта для школьников на материале отечественных печатных календарей XIX XX в. в.

Материалы и методы. *Историко-генетический метод, основанный на использовании исторических артефактов с их аналитическим исследованием.*

Результаты. Изучение истории календарей для школьников и гимназистов показывает роль календарного формата в системе отечественного обучения и воспитания. Значение календаря для школьников не исчерпывается его историей. Календарь, представленный сегодня на различных носителях (бумажных или электронных), остается важной формой систематизации знаний о мире, основанной на хронологическом принципе. Продолжение календарного проекта движется в направлении духовно-исторического воспитания школьников и имеет перспективы для реализации.

Ключевые слова: история российского школьного образования; школьные календари; догматы дореволюционной и советской школы; царские дни; советские праздники; месяцесловы; авторитетное слово в календаре; идеология; воспитание

Для цитирования. Костюхина М.С. «Календарь школьника»: история и перспективы календарного проекта в педагогических практиках // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2024. Т. 15, № 5SE. С. 85-107. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-638

Original article

‘SCHOOLCHILD’S CALENDAR’: HISTORY AND PERSPECTIVES OF THE CALENDAR PROJECT IN PEDAGOGICAL PRACTICES

M.S. Kostiukhina

Background. Calendars for schoolchildren are a type of extracurricular literature intended to form in students a complete picture of the world in accordance with ideological, scientific, moral and ethical concepts accepted in society. Pedagogical and educational material in calendar publications is placed in chronological order to serve as a source of information about the alternation of months and days of the week, significant dates and public holidays, as well as astronomical phenomena. In addition to the dates of the general calendar, school cal-

endars include dates and events that are significant for children. These include children's holidays, anniversaries of children's writers, dates of the creation of children's and youth organizations, dates of life of young heroes, etc. Analysis of historical material allows to see the specifics of a successfully implemented calendar project and outline the prospects for its use in modern educational and pedagogical practices.

Purpose – *analysis of the history of the calendar project for schoolchildren of the XIX-XX centuries and prospects for its use in modern conditions.*

Materials and methods. *Historical and genetic method based on the use of historical artifacts and their analytical study.*

Results. *Studying the history of calendars for schoolchildren and high school students shows the role and significance of the calendar format in the system of domestic education and upbringing. The significance of the calendar for schoolchildren, presented today on various media (paper or electronic), is not limited to its history. The calendar remains an important form of systematization of knowledge about the world, based on the chronological principle. The continuation of the calendar project is moving in the direction of spiritual and historical education of schoolchildren and has good prospects for implementation.*

Keywords: *history of Russian school education; school calendars; royal days and Soviet holidays; dogmas of the pre-revolutionary; Soviet school; authoritative word in the calendar; ideology; education*

For citation. *Kostiukhina M.S. 'Schoolchild's Calendar': History and Perspectives of the Calendar Project in Pedagogical Practices. Russian Journal of Education and Psychology, 2024, vol. 15, no. 5SE, pp. 85-107. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-638*

Введение

Печатные календари для школьников являются разновидностью внеучебной литературы, предназначенной для формирования у учащихся полноценной картины мира в соответствии с принятыми в обществе идеологическими, научными и нравственно-этическими представлениями. Педагогический и просветительский

материал в таких изданиях размещен в хронологическом порядке и служит источником информации о чередовании месяцев и дней недели, знаменательных датах и государственных праздниках, а также об астрономических явлениях (долгота дня, восход-заход солнца, фазы луны).

Издания для школьников отражают не только «взрослое» время, но и время, связанное со значимыми для детей и школьников датами и событиями. К ним относятся детские праздники, юбилеи детских писателей, даты создания детских и юношеских организаций, даты жизни юных героев и многое другое. Объем «детского» времени в печатных календарях за последние сто пятьдесят лет постоянно увеличивался, что связано с развитием педагогических практик и методик школьного обучения.

Задача школьного календаря – регулировать различные стороны жизни ученика, не сводимые к учебной и образовательной деятельности, и этим календарь принципиально отличается от школьного дневника или учебного пособия. Но есть и важное сходство: все виды деятельности школьника (досуговой, учебной, хозяйственной, культурно-просветительской) представлены в календаре нормативными и обязательными. Нормативность господствовала как в «старорежимных» календарях для гимназистов и учащихся церковно-приходских школ, так и в советских и российских календарях для школьников. Не календарь определяет эту норму, но календарь декларирует ее, способствует усвоению и убеждает в незыблемости.

Исследованию печатных календарей посвящены работы зарубежных специалистов [11; 12; 13; 14], основанные на материале европейских календарных изданий для школьников. В работах российских историков детства и школьного образования [1; 2; 3; 4; 5; 6; 8; 10; 15] календарные издания для школьников практически не упоминаются.

Данная статья, как и монография того же автора [7], нацелена на исторический анализ семантики, бытования и социальной обусловленности календарного проекта для школьников на материале отечественных печатных календарей XIX–XX вв.

Материалы и методы

Основным методом статьи выступает обобщенное историко-генетическое описание полученных результатов по истории школьного и детского календаря.

В российской и советской истории календарь для детей (отрывной, перекидной, настенный или карманный) служил не только для исчисления дней и месяцев. Издание, имевшееся почти в каждом доме, рассказывало о природе и науке, искусстве и географии, а также служило источником идеологической пропаганды. Анализ календаря показывает, как в нем сочетаются реальная история российского и советского детства и нормативные представления о нем.

Результаты и обсуждение

Детские и школьные календари с указанием чисел и дней недели появились в обиходе российских детей и школьников только в последней трети XIX века. Значительная масса неграмотных детей жила по устному народному календарю, где сезонные приметы были привязаны ко дням поминовения святых. Дети, владевшие грамотой, узнавали календарь и хронологию из общеупотребительных месящесловов, издававшихся брошюрами (с постраничным делением по месяцам) и печатными листами большого формата (на целый год). Каждый лист представлял собой графический иконостас с указанием числа, месяца и изображением святого или мученика. Понятие о днях недели такие листы не давали и использовались в течение многих лет в качестве ежедневного духовного чтения или созерцания. Для большинства детей из малограмотных слоев русского общества именно месящесловы были первыми печатными изданиями, которые попадали им в руки намного раньше, чем азбуки и книги для чтения. Понятия «детского календаря», как и особого «детского времени» (со своими датами, значимыми событиями, праздниками и личностями), долго отсутствовало не только в календарях, но также в отечественном быту и воспитании.

Для детей образованных сословий предназначались так называемые нравственные календари (по образцу европейских изданий).

Моральные сентенции и исторические анекдоты с поучительными концовками распределялись в них по дням и месяцам и читать их надо было в хронологическом порядке. Такие календари использовались для нравственного и досугового чтения в кругу европейской семьи, но в русских практиках они не прижились. Утилитарного значения, связанного с определением времени, эти издания не имели (счет времени был по юлианскому календарю), а для целей религиозно-нравственного воспитания годились синодальные издания с проповедями и наставлениями.

Запоздалое появление в России детского и школьного календаря с функциями численника объясняется низким уровнем грамотности среди детей и подростков, а календарь как вид печатной продукции рассчитан на массового грамотного потребителя. Ограниченным было и количество учебных заведений, которые могли бы издавать календари для учащихся. Первым и долгое время единственным в своем роде был «Месяцеслов к сведению и пользе юношества, воспитывающегося в императорском Сухопутном шляхетном кадетском корпусе на 1777 год». Напечатанный гражданским шрифтом он включал в себя календарную часть (месяцеслов) и справочную. Календарная часть полностью повторяла официальный месяцеслов, зато справочная часть была ориентирована на интересы учащихся. Материал для нее составляли преподаватели корпуса, хорошо знакомые с традициями европейских календарей для юношества. Их трудами был написан раздел «О четырех временах года и прочих небесных явлениях», составлена хронологическая таблица и список изобретений человечества от античности до XVIII века, расстояние от Москвы и Санкт-Петербурга до различных городов, роспись великих князей, царей и императоров российских, виды часов и схемы их устройства. Лучшее в России XVIII века учебное заведение с замечательной библиотекой и собственной типографией могло позволить себе такую роскошь как издание печатного календаря для учащихся.

По мере развития книжного дела и образования (расширение сети школ и гимназий разных типов) в последней трети XIX века

появилась потребность в печатной календарной продукции для школьников. Она была тем более ощутимой по причине отсутствия в отечественных школьных практиках печатных дневников и таблиц, широко применявшихся в зарубежных учебных заведениях. Формат школьных календарных изданий, выпускаемых в европейских странах для обучающейся молодежи, был приспособлен к нуждам российских школьников и педагогов. Он включал в себя таблиць-календарь, записную книжку с различными разделами и справочный материал по учебным предметам. Другим типом издания для школьников была книга-календарь, рассчитанная только на чтение, а не на записи.

Среди многолетних отечественных изданий второй половины XIX века – «Календарь для учащихся» Товарищества М.О. Вольфа (выходил с 1884 по 1916 г. г.), «Школьный календарь» издательства «Народное образование» (выходил с 1898 г. по 1917 г.), «Дружок, календарь для учащихся» (с 1866 по 1914 г. г., издание Панафидиных), календарь «Мой друг» Кл. Лукашевич (с 1903 по 1908 г. г.). Для гимназистов и школьников в петербургском издательстве Отто Кирхнера печатались календарь «Товарищ» (выходил с 1884 по 1917 год) и календарь «Подруга» (выходил с 1893 по 1917 год), адресованный ученицам женских учебных заведений. Для малолетних детей предназначались календари под названием «Крошка» (1883) и «Малютка» (1910). Количество календарных изданий для детей и школьников, выходявших в конце XIX века, к началу нового века увеличилось в разы.

Директивность, свойственная любому календарю, сочеталась в детских изданиях с дружеским дискурсом. Слова «друг», «дружок», «товарищ» и «подруга» часто использовались в названиях календарной продукции для детей и подростков, и такой стиль отличал школьный календарь от менторского тона учебных пособий. Печатный календарь позиционировался издателями как помощник школьнику в организации учебы и досуга. Чтобы эта помощь была эффективной, издатели календарной продукции стремились получить информацию о детской и школьной жизни, обращаясь к юным

читателям с просьбой о пожеланиях и отзывах (для осуществления обратной связи с читателями в календарях указывался адрес редакции). Значение для издателей календаря имел не только дисциплинарный и учебный материал (школьный распорядок, изучаемые предметы), но также содержание досуга школьника, сфера его общения и круг интересов (любимые книги и виды спорта, популярные личности, друзья). Календарь для школьников и гимназистов, как и «взрослые» календарные издания, балансировал между догматом и досугом, пропасть между которыми в условиях жестких правил российских учебных заведений была особенно ощутима.

Обращения к школьникам и гимназистам на первых страницах календарей выполняли роль коммуникатора и рекламного зазывалы одновременно. Так, редакция календаря «Товарища» на 1916 год сообщала, что за прошедшее время «получила от своих юных клиентов, учащихся всевозможных учебных заведений, как мужских, так и женских, очень много писем с целым рядом запросов, просьб, замечаний, добрых пожеланий и проч. Все это красноречиво свидетельствует о том доверии и авторитете, которыми в течение многих лет пользуется «Товарищ» в широком кругу учащейся молодежи, служа ей календарем и справочником, пособием и записной книжкой, помощником и руководителем в разнообразных случаях жизни» (Товарищ на 1916-1917 год. Петроград: изд. Т-ва Отто Кирхнера). Это были не пустые слова – редакция Товарищества Отто Кирхнера, разработавшего универсальный тип школьного календаря, не только звывала к потенциальным клиентам, но и оперативно реагировала на их запросы. Это обеспечило календарям петербургского издательства невероятный успех, который безуспешно пытались повторить конкуренты, выдавая имитации за оригинальные разработки.

Примером того, как менялись взгляды на издание детских и школьных календарей в России, может служить история календарей Вольфа. Маврикий Вольф (1825-1883), несмотря на свое коммерческое чутье, не видел в издании календарей для детей и школьников перспективного будущего и предпочитал издавать для них книги и журналы (общим числом больше тысячи наименований различ-

ных изданий). Вольф считал, и не без оснований, что официальные месяцесловы и тезоименитства царского дома, перепечатанные без изменений (а менять в них ничего было нельзя), а также справочные таблицы, не будут востребованы детьми, их родителями и наставниками.

Сотрудники «Товарищества М.О. Вольфа» буквально сразу после смерти основателя приступили к изданию календарей для учащейся молодежи. Они руководствовались веяниями времени и коммерческими расчетами, и, как оказалось, не прогадали. Первое издание под названием «Календарь и справочная записная книжка для учащихся на 1884-1885 год» (СПб., М.) распространялось среди школьников и гимназистов бесплатно (как сообщалось в рекламе, чтобы «не обременять» последних). Последующие издания школьных «календарей Вольфа» (выходили до 1917 года) в бесплатной рекламе не нуждались – их охотно покупали в книжных лавках издательства. К календарю, совмещавшему записную книжку и численник, прикладывался настенный табель-календарь и календарь-карточка (так назывались карманные календарики), которые Товарищество Вольфа стало выпускать для учащихся одним из первых.

Календари для гимназистов и школьников (обоих полов) издавались в удобном формате записной книжки (четверть обычного листа) в твердой обложке, помещавшейся в карман гимназической куртки или школьного передника.

Каждый школьный календарь XIX – начала XX века обязательно открывался официальным портретом царствующего государя императора или одного из членов царской семьи. Дорогие издания украшались роскошными гравюрами, в дешевых изданиях на газетной бумаге перепечатывались фотографии. Предпочтительны были изображения малолетних наследников царского дома, например, цесаревича Георгия Александровича, а потом Алексея Николаевича (оба так и не вступили на русский престол). Портреты представителей царского дома задавали официально-патриотическую доминанту всему календарю, как и гравированные картины с изображениями достопримечательностей обеих столиц и национальных святынь.

Этим детский календарь ничем не отличался от сытинских или суворинских изданий, привлекавших широкую публику имперской пафосностью, самодержавным величием и великорусским размахом.

Календарь претендовал на то, чтобы служить для школьника и гимназиста не только помощником в учебе, но и учебником жизни. Жизненным нормам учили с помощью нравственных изречений и афоризмов, авторство которых приписывалось античным мыслителям, средневековым книжникам, историческим деятелям (этими же афоризмами были наполнены календари «взрослых» изданий). Главным достоинством календарной мудрости была ее краткость, в отличие от многословных проповедей и наставлений, звучавших стенах учебных заведений. Свободный подбор цитат в календаре не повторял школьный катехизис, позволяя высказывать мысли, отличные от официальной морали в изданиях министерства просвещения. Так, в школьных календарях после 1905 года печатались мысли и изречения современных поэтов и известных писателей, выражавшие в иносказательной форме идеи свободомыслия и гражданского братства. Высказывания государственных деятелей, членов правительства и представителей политических партий в школьный календарь досоветской эпохи не допускались, зато после 1917 года именно они станут основой календарной мудрости.

Школьные календари, выпускаемые для разных типов учебных заведений, имели свои отличия. Министерство народного просвещения выпускало календари для церковно-приходских школ. Эти самые массовые школы в России давали начальное образование в объеме 2-3 классов (значительная часть таких школ была открыта в сельской местности). Переподчинение в 1884 году церковно-приходских школ» Министерству народного просвещения привело к расширению числа школ. Министерство утверждало учебные программы и курировало приобретение учебных пособий, к разряду которых относился и школьный календарь. Календарь предназначался одновременно учителям и ученикам. В соответствии с этим справочный отдел календаря делился на два раздела. Учителям предназначались министерские циркуляры и статистика, школьни-

кам правила школьного распорядка, учебные таблицы, сведения о природе и мире.

Календари для приходских школ готовились на средства Министерства народного образования. Это были дешевые издания, напечатанные на газетной бумаге, без полиграфических излишеств. У приходского календаря был формат широкой тетради, что указывало на его использование в классе. Ни о каком личном владении печатным календарем речь не шла – в приходских школах катастрофически не хватало учебной литературы, и календарь мог служить пособием по всем дисциплинам и для всех обучающихся.

Структура и содержание «Школьного календаря» определялись учебной программой, составленной Министерством народного просвещения для приходских школ. Основными предметами двухгодичного обучения были Закон Божий, церковное пение, письмо, церковно-славянский язык и арифметика. В соответствии с программой в справочном разделе «Школьного календаря» печатались учебно-вспомогательные таблицы (умножения, мер и весов), ноты и религиозно-назидательные тексты.

Министерские стандарты и календарные каноны полностью соблюдались в официальной части «Школьного календаря» (вплоть до последнего издания в 1917 году). О том, что «Школьный календарь» предназначался учителям и учащимся, напоминал раздел под названием «Исторический календарь», где были указаны памятные дни известных русских деятелей (духовных пастырей, писателей, музыкантов, ученых), причем, не только из русской истории, но и современной жизни. Появление такого раздела свидетельствовало об участии в составлении календаря не только ревнителей церковного обучения, но и сторонников гражданского образования. Хотя текст «Исторического календаря» выглядел скромным дополнением к месяцеслову (был помещен внизу страницы и набран мелким шрифтом), он позволял либеральным педагогам поговорить с детьми не только о деятелях церкви и членах императорского дома, но также о представителях русской культуры.

Целям православного воспитания в «Школьном календаре на 1898 год» служили тексты церковно-религиозной литературы (отрывки из

жития Сергия Радонежского, поучений Владимира Мономаха детям). Раздел «Мысли о воспитании и учении», дававший материал для нравственных бесед со школьниками, был составлен из изречений античных мыслителей (Цицерон), средневековых авторов (Э. Роттердамский), просветителей (Я.А. Коменский). Общий посыл этих высказываний утверждал приоритет нравственных достоинств перед успехами в учебе («Кто успеваеет в науках и отстает в добрых нравах, тот больше отстает, чем успеваеет»). Такая установка соответствовала позиции К.П. Победоносцева (1827-1907), обер-прокурора Святейшего Синода, курировавшего церковно-приходские школы. Не придавая значения методике начального обучения и его результативности, Победоносцев ратовал за верность духу и букве церковного обучения.

Другого типа были календари для учащихся земских школ (их выпуск финансировало земство). Уже само название «Мой друг, настольный календарь для детей» указывало на адресата, отличного от ученика церковно-приходской школы. Его составителем была Кл. Лукашевич (1859-1931), автор популярных в начале XX века книг для детей. Писательница придерживалась тона дружеского общения, объясняя это стремлением стать ближе к детям. «Приступая к изданию детского настольного календаря под названием «Мой друг», я руководилась желанием дать детям подвижный справочник, отвечающий запросам детского ума и сердца, освещающий отчасти события текущей жизни. Я бы желала, чтобы эта маленькая книжечка действительно стала другом детей, доставляя им и пользу, и развлечение» («Мой друг, настольный календарь для детей на 1904 год»).

Дружеский дискурс не касался официальной части календаря «Мой друг», который начинался разделом «Российский императорский дом» с перечислением именин членов императорской семьи. Новшества в календаре «Мой друг» начинались в неофициальной части. Она открывалась подборкой стихов русских поэтов, но не природной тематики, а гражданско-патриотической. Внимание к теме борьбы и труда было продиктовано событиями первой русской революции 1905 года, отзвуки которой слышны были даже в школьном календаре.

Поскольку календарь «Мой друг» был адресован школьникам, то там было много полезных для ученика таблиц и сведений (справочник по орфографии, таблица умножения, система мер и весов, статистические данные по России), а также заметок из мира природы. Природоведческий материал Лукашевич заимствовала у натуралистов, пересказывая их труды доступным языком, но не вникая в смысл. Намного интересней в календаре описания школьных праздников для детей, традиции которых были развиты в Европе (детский праздник зеленых насаждений, майские союзы для защиты птиц, детское общество вежливости и т.д.), но практически не знакомы в России. Лукашевич занималась составлением досуговых сборников для школьных мероприятий и пропагандировала опыт зарубежных школ, практиковавших эти праздники.

Отечественные издатели начала XX века предпринимали попытки использовать календарь в целях расширения социальной коммуникации детей и подростков. В календарях для взрослых объединяющим фактором служили актуальные темы и популярные запросы: политика, общественно значимые события, известные личности, светская жизнь, полицейская хроника, реклама товаров и услуг. Детские и школьные календари за пределы вопросов учебы, досуга и быта гимназиста не выходили. Ситуация принципиально изменилась после революции 1905 года, когда о политике и социальных реформах заговорили все, в том числе учащиеся в гимназиях и школах. На волне общественного подъема в 1906 году была сделана попытка издать для школьников календарь-газету с говорящим названием «Отклики жизни» (ред. А.А. Федоров-Давыдов), призванную отвечать на злободневные вопросы и служить целям общения детей и подростков. Однако понимания того, как говорить с юным читателем на социально значимые темы, у издателей календаря-газеты не было.

В советское время роль детского календаря как вида печатной продукции значительно выросла: детские календари стали использоваться не только для помощи в организации учебной деятельности ученика, но и служить целям политической агитации и культурного

просвещения (типовое название «Календарь пионера и школьника» указывало на идейно-воспитательную и образовательную функцию издания). На страницах календарей детям объяснялись азы политграмоты, санитарии и гигиены, давались общие сведения из разных областей знаний и культуры.

Календари раннего советского времени издавались в стиле плакатов Окон РОСТА (Российское телеграфное агентство) с выразительной графикой, лаконичным текстом и красочным оформлением. Такой календарь использовался для оформления избы-читальни в деревне, пионерской комнаты в школе или красного уголка детском саду. Большую роль играла календарная стенка, на которую крепился отрывной календарь. Яркая и динамичная картинка на ней выполняла роль агитатора, призывая, внушая и воспитывая (часто это были портреты вождей, памятники героям, знамена). Отрывание календарного листа считалось важным символическим действием, в процессе которого происходит приобщение ребенка к социально значительному (своего рода календарная инициация).

Советские школьные календари 1920-х-1930-х г. г. повторяли матрицы прежних календарных изданий. Технически это объяснялось использованием оборудования национализированных типографий (так, фабрика Товарищества О. Кирхнера в Петербурге стала ленинградской фабрикой «Светоч», выпускавшей канцелярскую и бумажную продукцию). Использовалось не только оборудование, но и структура прежних школьных календарей, проверенных временем. Многие советские реформаторы системы образования выросли на изданиях гимназических календарей Вольфа и Кирхнера и продолжали видеть жизнь школьника через матрицу этих календарей. Они были настолько продуманы, что и тридцать лет спустя делались попытки реанимировать календари знаменитых издательств.

Если формат не вызывал сомнения, то отбор материала для детского советского календаря долгое время оставался спорным. Было очевидно, что нет смысла перегружать его разделами школьной жизни (для этого вводились обязательные ученические дневники), справочным материалом (учебники советского времени справлялись

с этой задачей) и астрономическими сведениями (они были ограничены восходом-заходом солнца). Зато большое значение приобрел общественно-политический материал, из которого требовалось отобрать важное и интересное для ребенка. В первое десятилетие после революции 1917 года никакой пролетарской литературы для детей еще не было, поэтому в календарях перепечатывались материалы по международному рабочему и социалистическому движению (история, основные тезисы и документы). Считалось, что тот, кому под силу устроить мировую революции, сможет разобраться в коминтерновских текстах, даже если это юный пролетарий. Так, календарь «Юный пролетарий» на 1921 год открывался графическим портретом немецкого социалиста Карла Либкнехта, погибшего в 1919 году. Благодаря публикациям в календарях школьники знали имена и лица лидеров международного рабочего движения. Журнал «Барабан» в 1926 году обращался к читателям со словами: «Если вы раскроете свои записные книжки в разделе «День за днем» или заглянете в календарь, то около этого числа вы увидите фразу: «Убийство Карла Либкнехта и Розы Люксембург». Эти имена известны теперь каждому октябрёнку». Октябрёнку были известны не только трудновыговариваемые имена немецких коммунистов, но и дата их гибели – 15 января 1919 года.

Метафоры и гиперболы, наполнявшие календарные тексты, превращали скучные даты в яркие запоминающиеся образы. «Январь – месяц тяжелых траурных чисел для русского и мирового рабочего класса <...> Кровью погибших и черным крепом знамен вписаны в календарь числа: 21 января 1924 года – смерть В.И. Ленина, смерть вожатого мировых рабочих отрядов. 22 января 1905 года («Кровавое воскресенье» – 9 января). Расстрел питерских рабочих, просивших у царя милости». Трудно было забыть даты красного календаря с такими впечатляющими комментариями.

К началу 1930-х г. г. детский (школьный) календарь вошел в быт многих советских детей. Источником политических сведений служили передовицы советских газет, и календарь пытался быть злободневным и оперативным в подаче материала. Никаких реальных возможностей

для этого не было – календарь готовился в течение года и сдавался в печать за несколько месяцев до наступления нового календарного года. Кроме того, актуальность события могла стать помехой календарю: в условиях политической цензуры трактовки постоянно менялись, имена «врагов» вычеркивались, а исторические факты «забывались». Издатели календарей обращались к газете не столько с целью получения актуального материала, сколько для того, чтобы скопировать официальную трактовку политического события и тем самым обезопасить себя от обвинений в безыдейности. Общей тенденцией в детских календарях конца 1930-х – начала 1950-х г. г. было увеличение объема газетного материала: от доступного пересказа в начале сталинской эпохи к дословному цитированию газет в ее конце (в период «оттепели» 1960-х г. г. от газетной практики стали отказываться, значительно редуцируя ее в детских и школьных календарях).

Издания календарей были рассчитаны на пользование ими в коллективе школьников и детей (календари для пионерской работы, для групп детского сада), и этим советский календарь принципиально отличался от старорежимных изданий. Подобно общественно-политическому изданию, календарь был ориентирован на воспитание социально активного ребенка и служил методическим пособием по организации досуга детей и подростков. В предисловии к «Календарю школьника» на 1938 год указывалось: «Назначение детского календаря – отмечать идущее время, напоминать нам, какой сегодня день, какое число, месяц, год, отмечать даты исторических событий. Много интересного может внести календарь в организацию нашего досуга. По календарю вперед можешь узнать, какими событиями ознаменован наступающий месяц. Подготовься к ним: устрой экскурсию, выставку, вечер памяти замечательного человека; можно завязать связь с современными нам писателями и знатными людьми, о которых ты узнал из календаря <...>» («Календарь школьника», 1938).

В первое десятилетие пионерского движения появились календари, помогавшие в работе пионерских организаций в разных регионах страны. Но к концу 1930-х г. г. пионерская тематика в календарях (в отличие от ее места в реальной жизни советских детей) заметно со-

шла на нет. Перевод календаря в сферу домашнего досуга не означал его деполитизации, напротив, в календарях для пионеров и школьников год от года усиливалась идеологическая тематика, но связана она была не с пионерским движением, а с культом личности Сталина.

Формат «толстого» календаря (в виде книжного альманаха) позволял печатать большой текстовый материал в помощь организаторам школьных мероприятий (сценарии, рассказы, стихи, сценки). Одновременно он служил книгой для чтения, не повторявшей подбор произведений из школьных программ по литературе. На страницы календарей попадали отрывки из зарубежной и советской беллетристики, в том числе приключения и фантастика, в то время как официальная литература для детей эти жанры не жаловала, считая их безыдейными.

Издательской новинкой в конце 1930-х г. г. стали советские отрывные календари для детей. В отличие от календарей в виде брошюр и альбомов отрывные календари были рассчитаны на использование их в ежедневном семейном быту. В первом советском издании 1938 года были даны рекомендации по пользованию отрывным календарем. «Календарь – не книга и пользоваться календарем надо иначе, чем книгой. Книгу прочтывают сразу и листов в ней не отрывают. Календарь читаешь целый год, каждый день отрывая от него один листочек. Интересные листочки бросать жаль, и ты можешь из них создать несколько самодельных книжечек: сборник стихов, сказок, игр, книжечку об Арктике, справочник юнната и т.д.» («Детский календарь», 1938).

Детские и «взрослые» календари раннего советского времени различались внешним видом (в детских изданиях шрифт был крупнее, размеры отрывных страниц больше, бумага плотнее, что увеличивало объем календаря), но в содержании было много общего. Исследователи тоталитарной культуры обоснованно пишут о том, что идеологический дискурс был рассчитан на инфантильное сознание как в отношении юных граждан, так и взрослого населения страны. Идеологический патернализм наделял взрослого человека детской наивностью, а ребенка политической сознательностью. В итоге, отрывной календарь являлся универсальным текстом для всех, независимо от возраста, пола, национальности и места проживания.

Общим для детских и «взрослых» изданий советского времени было обильное цитирование. Малоформатный листок говорил с читателем на языке лозунгов, цитат и афоризмов (народные пословицы до конца сталинской эпохи были не в чести). Короткие изречения (в пределах одного – двух предложений), актуализированные под политический момент и графически выделенные на отрывной странице, становились цитатой навсегда. Трюизм, плагиат, расхождение или малозначащие фразы приобретали ценность календарной мудрости, будучи закрепленными за авторитетным именем. Так, лозунг с трехкратным повторением «учиться, учиться и учиться», известный еще в досоветских наставлениях учащимся, получил статус афоризма: сперва от лица большевика Г.Е. Зиновьева, затем стал ленинским призывом к молодежи, потом был подкреплен именем Сталина, вновь прозвучал из уст Н.С. Хрущева и, в итоге, опять вернулся к Ленину. Тавтологическая, не отличающаяся глубиной или образностью фраза получала значение только в связи с авторитетным именем (менялись имена, а цитата оставалась неизменной). Смена имени сопровождалась незначительной редакцией изречения, но с сохранением тавтологического повтора, как будто именно в нем заключался смысл. Не удивительно, что многократно повторенное изречение запоминалось школьником надолго и всегда было под рукой для использования в статье, сочинении или докладе.

Перемены в общественной жизни страны 1950-1970-х г. г. напрямую коснулись детской периодики, к которой относились и календари: появились новые типы изданий (календарь для октябрят «Звездочка», календарь для школьников «Спутник»), качественно изменились выходившие прежде издания. Вместо многословных восхвалений руководителя страны и его «любимцев» появилась скупая информация о членах Политбюро и советского правительства. Детям стали рассказывать не только о партсъездах, но и о значимых событиях из области науки и техники (освоение космоса, мирный атом), а также об актуальной для них октябрятской и пионерской жизни (с указанием сроков школьных каникул).

В методических указаниях рекомендовалось использовать календари в качестве пособий для организации досуговой деятельно-

сти детей. Но и без этих рекомендаций дети и школьники находили в отрывном календаре практический материал для ручного труда (мальчикам поделки из дерева, девочкам шитье и рукоделие), занятий спортом (а не только физкультурой), шахматных и шашечных баталий. Большим был текстовый материал, как познавательный, так и беллетристический. Издательства детской литературы включали календари в каталоги своей книжной продукции под маркировкой «книга-календарь» (речь шла о настольных календарях-альманахах).

В календарях для детей нашли себе применение жанры малой графики – рисунки с фотографий и репродукций, карикатуры, комические картинки, картинки-загадки и картинки-ребусы. Календарная графика ближе к детскому рисунку, чем фотография, и отличается свойственной ему условностью.

Советский календарь для детей и школьников задавал тон календарным изданиям, которые стали печататься в странах социализма после 1949 года: их издатели повторяли содержание советских календарей, печатая на своих страницах портреты партийных руководителей, фотографии пионеров, советскую символику и фотосвидетельства достижений социализма (от кремлевских звезд и сталинских высоток до космических аппаратов). Советский календарь обладал значительным пропагандистским опытом, который перенимали издатели календарной продукции в странах социализма.

Одновременно с календарями общего содержания печатались специализированные календари (например, «Музыкальный календарь для школьников»). Долгожителем в издательском деле оказался «Школьный астрономический календарь», увидевший свет в 1940 году и выпускаемый издательством «Просвещение» до конца 1990-х г. г.

С концом советской эпохи детский календарь потерял свое «важное воспитательное значение», зато стал больше отвечать личным интересам школьника, его увлечениям звездами кино, популярными мультфильмами и книжными бестселлерами. Карманные календарики, коллекции которых собирали советские школьники, не преследовали никакой идеологической цели, зато способствовали контактам по интересам в подростковой среде.

Десятилетие календарного безвременья (с 1992 года до начала 2000 годов) сменилось постепенным возвращением печатного календаря в качестве патриотического и духовного-нравственного чтения для детей и школьников. Норму и догму определяют сегодня церковный календарь с включением в него дат из русской истории и примет из русской природы или исторический календарь с рассказами о русских святых и традициях церковных праздников. Содержание календаря, выпускаемого издательством Московской патриархии с 2008 года, отражено в названии: «День за днем: календарь школьника: главные праздники, евангельская история, о святых, православные святые, из истории отечества, мир природы» (2013). Историко-патриотическую направленность имеет «Календарь исторических дат России» (сост. Д.И. Чернова), выходящий каждые два года (2017, 2019, 2021). Независимо от того, какую направленность имеет издание (историческую, церковную, народоведческую), на обложке такого календаря будет доминировать триколор и государственная символика современной России.

Значение календаря для школьников, представленного сегодня на различных носителях (бумажных или электронных), не исчерпывается его прошлым. Календарь остается важной формой систематизации знаний о мире, основанном на хронологическом принципе и направленном на утверждение государственных принципов и принятых российским обществом моральных критериев.

Заключение

Задача календарных изданий для школьников – дать сведения из разных областей социальной и природной жизни, расположив их в хронологическом порядке. Помимо материала, связанного с государственно значимыми событиями и датами, календарь школьника сообщает сведения о значимых для ребенка и подростка датах и событиях. Обращаясь к детям и школьникам, календарь транслирует принятые в обществе нормы и установления как обязательные для всех и для каждого. В то же время календарь для учащихся позиционирует себя как друг и помощник школьника с помощью особого дружеского дискурса.

Массовое издание печатных календарей для учащихся школ и гимназий связано с развитием школьного образования в России в

последней трети XIX века. Календари для гимназистов и учащихся церковно-приходских и земских школ различались по содержанию и оформлению изданий.

Советские издания календарей для школьников решали задачи политического просвещения средствами авторитетного слова. С этой целью широко использовались цитаты политических деятелей и руководителей страны. Календари советского времени пропагандировали деятельность пионерской организации и помогали в реализации пионерских проектов. Смена политического курса находила отражение в содержании и оформлении советских календарей для школьников.

Современные календарные издания для школьников издаются в формате православно-патриотических и исторических изданий, и такой формат календарей остается перспективным.

Список литературы

1. Алексеев В.В. Мир русских календарей. Памятная книга по истории Отечества. Москва: Академкнига, 2002. 239 с.
2. Волков Л.А. Страсти по февралю. Очерки о календарях. Москва, 2016. 159 с.
3. Генис А. Люди и праздники. Москва, 2022. 440 с.
4. Добренко Е.А. Красный день календаря: советский человек между временем и историей // Советское богатство: Статьи о культуре, лит. и кино. Санкт-Петербург, 2002. С. 97-123.
5. Календарь и справочная книжка для учащихся. Санкт-Петербург: изд. Т-ва М.О. Вольфа (1884-1916).
6. Календарь школьника. Москва: Политиздат (1956-1991).
7. Костюхина М.С. Круглый год. Детская жизнь по календарю. Москва: Новое литературное обозрение, 2024. 512 с.
8. Одинцов Д.С. Календари и люди. Календарная энциклопедия. Ялта, 2001. 307 с.
9. Рубинштейн Л. Мой календарь. Москва, 2018. 432 с.
10. Тарабарина Т.И., Соколова Е.И. Детям о времени: Популярное пособие для родителей и педагогов. Ярославль, 1996. 237 с.
11. Der Schulkalender. Berlin, 1954-1981.

12. Ideologisierte Zeit: Kalender und Zeitvorstellungen im Abendland von der Antike bis zur Neuzeit / Wolfgang Hameter (Hg.). Innsbruck: Studien, cop. 2005. 294 p.
13. Beckwith R.T. Calendar and chronology, Jewish and Christian: biblical, intertestamental and patristic studies. Boston; Leiden: Brill acad., 2001. 333 p.
14. Reingold E.M., Dershowitz N. Calendrical tabulations, 1900-2200. Cambridge: Cambridge univ. press, 2002. 606 p.
15. Harmonious era calendar: the quality of social existence and future of children: address to children, youth and future generations: in twelve languages: English, Esperanto, Russian, Spanish, French, Greek, German, Portuguese, Japanese, Chinese, Arabian and Hebrew / by Leo Semashko, together with intern. contributors. St-Petersburg: State polytechnic univ., 2006. 384 p.

References

1. Alekseev V.V. *The world of Russian calendars. Memorable book on the history of the Fatherland*. Moscow: Akademkniga, 2002, 239 p.
2. Volkov L.A. *Passion for February. Essays on calendars*. Moscow, 2016, 159 p.
3. Genis A. *People and holidays*. Moscow, 2022, 440 p.
4. Dobrenko E.A. Red Day of the Calendar: Soviet Man between Time and History. *Soviet Wealth: Articles on Culture, Literature and Cinema*. St. Petersburg, 2002, pp. 97-123.
5. *Calendar and Reference Book for Students*. St. Petersburg: M.O. Volf's Publ. (1884-1916).
6. *Calendar of a schoolboy*. Moscow: Politizdat Publ. (1956-1991).
7. Kostyukhina M.S. *Round the Year. Children's life by calendar*. Moscow: New Literary Review, 2024, 512 p.
8. Odintsov D.S. *Calendars and people. Calendar encyclopedia*. Yalta, 2001, 307 p.
9. Rubinstein L. *My calendar*. Moscow, 2018, 432 p.
10. Tarabarina T.I., Sokolova E.I. *Children about time: Popular manual for parents and teachers*. Yaroslavl, 1996, 237 p.
11. Der Schulkalender. Berlin, 1954-1981.

12. Ideologisierte Zeit: Kalender und Zeitvorstellungen im Abendland von der Antike bis zur Neuzeit / Wolfgang Hameter (Hg.). Innsbruck: Studien, cop. 2005, 294 p.
13. Beckwith R.T. *Calendar and chronology, Jewish and Christian: biblical, intertestamental and patristic studies*. Boston; Leiden: Brill acad., 2001, 333 p.
14. Reingold E.M., Dershowitz N. *Calendrical tabulations, 1900-2200*. Cambridge: Cambridge univ. press, 2002, 606 p.
15. *Harmonious era calendar: the quality of social existence and future of children: address to children, youth and future generations: in twelve languages: English, Esperanto, Russian, Spanish, French, Greek, German, Portuguese, Japanese, Chinese, Arabian and Hebrew* / by Leo Semashko, together with intern. contributors. contributors. St-Petersburg: State polytechnic univ., 2006, 384 p.

ДАнные ОБ АВТОРЕ

Костюхина Марина Сергеевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры языкового и литературного развития ребенка *Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена*
Набережная р. Мойка 48, Санкт-Петербург 191186 Российская Федерация
eakost@yandex.ru

DATA ABOUT THE AUTHOR

Marina S. Kostyukhina, Ph.D. in Philology, Associate of the Department of Language and Literary Development of the Child *Herzen State Pedagogical University of Russia*
48, Moika Embankment, St. Petersburg, 191186, Russian Federation
eakost@yandex.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8016-7676>

Поступила 02.07.2024

После рецензирования 28.07.2024

Принята 10.08.2024

Received 02.07.2024

Revised 28.07.2024

Accepted 10.08.2024

DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-575

УДК 371.2



Научная статья

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ В XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКОВ: ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ

О.А. Логинова

Обоснование. Педагогическое образование нашей страны находится в процессе постоянного реформирования. Реалии сегодняшнего дня заставляют методично пересматривать сущность, цели и государственно-общественные ожидания от педагогического образования. Похожий процесс уже происходил в России в начале пути становления педагогического образования. В связи с этим обращение к истории развития педагогического образования в России XIX – начала XX веков позволяет проанализировать основные проблемные вопросы, которые вставали перед образованием в этот период, уточнить особенности становления и развития педагогического образования, обозначить его отличительные черты.

Цель – анализ становления и развития педагогического образования в России в XIX – начале XX веков.

Материалы и методы. Основным методом исследования является ретроспективный анализ. Кроме этого были использованы историко-структурный, сравнительно-сопоставительный методы, которые позволили провести системный анализ развития педагогического образования в России XIX – начала XX веков.

Статья опирается на архивные источники, включает в себя обращение к научно-исследовательским материалам, нормативно-правовым актам и научно-популярной литературе XIX – начала XX веков.

Результаты. Первые масштабные шаги в становлении педагогического образования в России были предприняты в XVIII веке. С

этого периода и весь XIX век происходило постепенное совершенствование педагогического образования. В цикл образовательных предметов для будущих учителей стали входить, помимо основных предметов, дисциплины педагогического цикла, такие как дидактика, педагогика, методика преподавания, психология и др. Впервые в стране стали появляться отечественные методические разработки для отдельных предметов. В России педагогическое образование рассматривалось преимущественно как мужская деятельность. Как показывает анализ архивных источников и литературы, в стране весь XIX век наблюдался острый дефицит педагогических кадров. Для его устранения в России в 1804 году открываются педагогические отделения при окружных Императорских университетах. Спустя двенадцать лет - в 1816 году - открывается первый в Империи Главный Педагогический Институт, а позднее и другие педагогические институты. В середине века - в 1860 году - в стране появляются двухлетние педагогические курсы при Императорских университетах. В 1876 году поднимается вопрос о женском педагогическом образовании, что приводит к открытию первого женского педагогического института в 1903 году. Для повышения престижа педагогической профессии в России XIX – начала XX веков государство приравнивает служение в должности учителя или преподавателя к государственной службе, где каждая педагогическая должность соответствует определённому чину со всеми привилегиями и государственным обеспечением; компенсирует расходы на жильё, освещение, отопление, учебную литературу; поддерживает учительские семьи, рождение детей у учителей и преподавателей; обеспечивает пенсиями и дает возможность получения наград, дающих дополнительные материальные выплаты. Как показал анализ проблем развития педагогического образования в XIX – начале XX веков, схожие проблемы наблюдаются и в современной России. Поэтому рассмотрение способов и государственных инициатив для поддержки и поднятия престижа педагогической профессии того времени могут быть полезны сегодня. В связи с этим актуальность заявленного исследования не вызывает сомнений.

Ключевые слова: педагогическое образование; Российская империя; педагогический институт; женское педагогическое образование; педагогические курсы; преподаватель; учитель

Для цитирования. Логинова О.А. Педагогическое образование в России в XIX – начале XX веков: история становления // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2024. Т. 15, № 5SE. С. 108-128. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-575

Original article

HISTORICAL GENESIS OF PEDAGOGICAL EDUCATION IN RUSSIA IN THE 19TH – EARLY 20TH CENTURIES

O.A. Loginova

Background. *Pedagogical education in our country has been in the ever reforming process. Being subject to current realities, the nature, goals, and state and public expectations from pedagogical education are to be reviewed. There was a similar process at the break of pedagogical education in Russia. In this regard, historical genesis of pedagogical education in Russia in the 19th – early 20th centuries provides an opportunity to analyze some challenging issues facing the country over the considered period, to specify the patterns for the formation and development of pedagogical education, and to designate the peculiarities thereof.*

Purpose. *The article aims to analyze the formation and development of pedagogical education in Russia in the 19th – early 20th centuries.*

Materials and methods. *A retrospective analysis is the key research method. In addition, historical-structural, and comparative and contrastive methods were used to conduct a systemic analysis of the development of pedagogical education in Russia in the 19th – early 20th centuries. The article is based on the evidence from archival records, research material data, regulatory legal acts, and popular science fiction of the reviewed period.*

Results. *The first extensive actions in the development of pedagogical education in Russia were taken in the 18th century. Since that time and*

throughout the 19th century, there was a gradual advance in pedagogical education. In addition to the main subjects, there were some disciplines specific to the pedagogical content knowledge (didactics, pedagogy, teaching methods, psychology, etc.) in the curriculum cycle for future teachers. First-ever domestic methodological guidelines for individual subjects emerged in the country. In Russia, there predominately existed male pedagogical education. According to the archival research and literature review, the country experienced an acute teacher shortage during the 19th century. To eliminate it, pedagogical departments were established at district Imperial Universities in Russia in 1804; in 1816, the Main Pedagogical Institute was founded to form the basis for other pedagogical institutions; in 1860, two-year pedagogical courses appeared at the Imperial Universities; in 1876, the issue regarding female pedagogical education was brought up, which led to the creation of the first pedagogical institute for women in 1903. In order to enhance the prestige of the teaching profession in Russia in the 19th – early 20th centuries, the state equated it to the public service, wherein each teaching position corresponded to a certain rank with all the privileges and state support; compensated for the costs of housing, lighting, heating, and educational literature; supported teachers' families and encouraged childbirth among teachers and lecturers; provided pensions and gave the opportunity to receive awards that granted additional financial support. Having analyzed the problems of developing pedagogical education in the 19th – early 20th centuries, there are similar problems observed in modern Russia. Therefore, nowadays, it is vital to consider the methods and state initiatives for supporting and raising the prestige of the teaching profession of that time. In this regard, the relevance of the presented research is beyond doubt.

Keywords: *pedagogical education; Russian Empire; pedagogical institute; female pedagogical education; pedagogical courses; lecturer; teacher*

For citation. *Loginova O.A. Historical Genesis of Pedagogical Education in Russia in the 19th – early 20th Centuries. Russian Journal of Education and Psychology, 2024, vol. 15, no. 5SE, pp. 108-128. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-575*

Введение

Вопрос о том, кто в России будет обучать молодое поколение начал особенно остро вставать в тот момент, когда идеи просвещения стали набирать популярность среди населения страны. Согласно архивным материалам и сводкам, обеспечение кадрами отечественных учебных заведений являлось вопросом острым и неоднозначно решаемым. Так, обращаясь к трудам исследователя Н.В. Чехова, который в 1923 году описывал «Русские школы в их историческом развитии», можно обнаружить следующие данные: в России в 1782 году насчитывалось 8 школ, в которых числились 26 учителей и 518 учеников [19, с. 28]. Через восемнадцать лет - в 1800 году - ситуация меняется. В России число учебных заведений вырастает до 315, число учащихся значительно увеличивается до 19915 человек. Однако в числе педагогов такой существенный рост не наблюдается. Согласно архивным данным в 1800 году в России на 315 школ приходилось всего 750 учителей, что, очевидно, не обеспечивало все потребности государства в педагогических кадрах. Современный исследователь Т.К. Авдеева в работе «Эволюция педагогического образования в России XIX - начала XX века», отмечает, что педагогами «...довольно часто...были случайные люди» [1, с. 213].

По воспоминаниям профессора Роммеля, являвшегося членом училищной комиссии при Императорском Харьковском университете, в 1859 году в русских гимназиях с учительствующим составом все было «...печально» [8, с. 200]. В своих заметках, Роммель пишет о том, что «...директоры училищ» часто определялись из списка «...выслужившихся полуграмотных офицеров военной и морской службы», при этом они «отличались чрезмерным самоуправством...» [8, с. 200].

Даже несмотря на то, что 1846 году вышло «Положение об испытаниях кандидатов на учительские места», а в 1864 году «Правила для специальных испытаний на звание учителя и воспитателя прогимназий и гимназий», которые имели целью оградить учебные заведения от случайных людей. В их содержании указывались требования к должности учителя, так как в России в образовательных

учреждениях все ещё служили люди, не имевшие педагогических знаний. Так, даже в конце XIX века - в 1893 году - в архивных научных и периодических изданиях того времени можно встретить обсуждения того, что учителями часто служат люди без должного образования. Например, на страницах всероссийского общепедагогического журнала «Русская школа» поднимается вопрос о соответствии образования у учителя рисования и чистописания Новгородской мужской гимназии должности учителя [13, с. 5]. В документах Пензенского Архива есть сведения о том, что «...эконом Пензенской мужской гимназии Ф. Ф. Теймер...исполнял должность учителя гимнастики» [2, с. 2-34].

Действительно, вопрос о недостаточном качестве подготовки педагогических кадров отмечал и классик русской педагогической мысли К.Д. Ушинский: «...самый существенный недостаток в деле русского народного просвещения есть недостаток хороших наставников, специально подготовленных к исполнению своих обязанностей...» [18, с. 161].

Итак, Россия в начале XIX века действительно нуждалась в пересмотре подходов к педагогическому образованию. Перед страной стояли масштабные задачи, связанные с образованием молодого поколения, развитием науки, техники, что, несомненно, могло быть решено только при наличии достаточного количества профессиональных педагогов в учебных заведениях и их соответствующей поддержке в обществе.

Интересно, что довольно схожая ситуация с педагогическим образованием складывается и в сегодняшней России. Так, согласно статистическому сборнику «Индикаторы образования: 2024», на сегодняшний день кадровый голод наблюдается во всех, без исключения, образовательных учреждениях страны. Так, в сборнике приводятся данные, указывающие на неполную укомплектованность штатов педагогических работников, а так же на то, что, в текущем году в школах 42,5% учителей пенсионного и предпенсионного возраста. [4, с. 268-273]. Аналогичная ситуация с нехваткой педагогических кадров или с явным преобладающим процентом в штате

педагогов пенсионного возраста наблюдается и в средних профессиональных, и высших учебных заведениях.

Таким образом, анализ развития педагогического образования в России XIX века и в начале XX века - до исторических событий октября 2017 года - позволит проанализировать особенности становления и развития педагогического образования, выявить основные проблемные вопросы и уточнить его отличительные черты.

Материалы и методы

Материалами для исследования послужили архивные источники, труды классиков педагогической мысли и работы современных исследователей, затрагивающих различные аспекты российского педагогического образования, научно-исследовательские материалы, нормативно-правовые акты и научная литература XIX- начала XX веков. Дополнительно использовались материалы, позволяющие лучше раскрыть исторический контекст той или иной эпохи, представленные научно-популярными изданиями исследуемого периода, содержащими статьи и заметки о сформированных общественных воззрениях, отражающих настроения российского общества в отношении развития и реформ педагогического образования в XIX - начале XX веков.

Основным методом исследования является ретроспективный анализ. Кроме этого были использованы историко-структурный, сравнительно-сопоставительный методы, которые позволили провести системный анализ развития педагогического образования в России XIX- начале XX веков.

Результаты и обсуждение

Ретроспективный анализ архивных источников и научно-исследовательской литературы позволил сделать вывод о том, что первые масштабные попытки подготовки квалифицированных кадров для решения задач, связанных с образованием и воспитанием юношества, были предприняты еще в VIII веке. Так, в «Описании Главного педагогического института» за 1847 год указывается, что «...При Санкт-Петербургской Императорской Академии Наук... в 1725 году,

находилась Гимназия, которая до 1762 года называлась Университетом. Здесь, под руководством академиков, образовались учителя для средних и низших учебных заведений. В 1782 году, когда Императрица Екатерина II составила план постепенного и повсеместного в Империи образования народных училищ, основана была Учительская Семинария... При открытии Министерства Народного просвещения в 1803 году, Мая 20 дня, Учительская Семинария была совершенно преобразована. Заведение сперва названо Учительской Гимназией... По предмету своему состоявшему в образовании юношества к учительской должности... повелено было в 1804 году принять ей название Педагогического Института... В 1816 году, 23 декабря Высочайше утверждено новое образование Педагогического института... под названием Главного Педагогического Института» [5, с. 6-32; 10, с. 1-2]. Данное учебное заведение было призвано решить основные вопросы с педагогическими кадрами в Империи. Основной целью Педагогического института являлась подготовка преподавателей «... для всех учебных заведений Империи, подведомственных министерству Просвещения или независимых от него», включая частные учебные заведения, пансионы, а также для обеспечения «... нужд домашнего воспитания» [5, с. 6-32; 10, с. 1-4].

Отметим, что в XVIII веке требования к педагогу были достаточно общими, и скорее, в большей степени, нравственными. Так, согласно В.Н. Татищеву, от училищного или школьного наставника требовалось, что бы он был «... благоразумен, кроток, трезв, не пьяница... не блудник, не крадлив, не лжив...» [8, с. 202]. В XIX веке впервые происходит более детальное обозначение требований к человеку, который будет учить молодое поколение, закрепленное в нормативно-правовом поле. Так, в «Уставе учебных заведений, подведомственных университетам 1804 года», указывается, что учитель должен «... быть терпеливым и исправным и полагаться больше на свою прилежность и порядочные правила, нежели на чрезмерный труд учеников своих, ... занимать... у своих учеников место родителей, ... иметь чувствования, кротость, ласковость, терпение и внимание к их пользе, сердцу родителей свойственные» [17].

В «Описании Главного педагогического института» описываются более конкретные требования к будущему учителю. В документе отмечается, что «... совершенство педагога должно было состоять в искусстве объяснять предмет логически, с надлежащею полнотою обозрения, с современностью взгляда на предмет и с изяществом в изложении» [10, с. 11]. Впервые в России в Главном педагогическом институте осознается необходимость изучения будущими учителями и наставниками педагогики, методики преподавания и основ психологии человека, отработки полученных знаний на практике, и реальное проведение уроков. Более того, к самим будущим педагогам стали предъявляться официально закрепленные требования высокой нравственности.

Несмотря на продуманность и системность в деле подготовки учителей в Главном Педагогическом Институте, число студентов в нем было небольшим – 100 человек на курс, а в стране все также наблюдалась нехватка учителей. В качестве объяснения того, почему выпускники гимназий не стремятся получать педагогическое образование в Педагогическом Институте, указывались несколько причин. Во-первых, это большой срок обучения – 6 лет, а во-вторых, указывается и другая причина: «При вступлении в Главный Педагогический институт, каждый воспитанник письменно обязывается прослужить, по окончании воспитания своего, не менее восьми лет по назначению Министерства Народного Просвещения» [10, с. 7]. Конкуренцию Главному Педагогическому Институту составляли педагогические отделения при Императорских университетах. Где срок подготовки был меньше – 4 года, а срок обязательной службы был 6 лет. В итоге Главный Педагогический Институт в 1849 году принимает решение о сокращении принятых им сроков до общеуниверситетского уровня, но с сохранением традиций закрытого учебного заведения, куда могли поступать для получения педагогического образования лица мужского пола, имевшие достаточные успехи в гимназии или семинарии [7, с. 2-47].

Заметим, что выпускники Главного педагогического института имели распределения по обязательной службе в зависимости от своих

академических и воспитательных успехов и, в соответствии с ними, молодые люди могли быть направлены на различные должности в любые учебные заведения страны. Так, согласно архивным записям, один из выпускников Главного Педагогического института был направлен в Пензенскую мужскую гимназию. Выпускником Главного педагогического института, а затем директором гимназии служил «... статский советник и кавалер К. В. Бауер в 1876 году...» [2; 8, с. 212].

Кроме того, Институт постепенно расширял образовательные задачи, открывая различного вида педагогические курсы. Например, в 1840 году Институт предложил специальные курсы для воспитанников Дерптской Начальной учительской Семинарии для совершенствования их знаний в русском языке и дальнейшего преподавания этого предмета в училищах округа. А в 1848 году специальные курсы уже предназначались для желающих стать домашними наставниками. Похожий по своему устройству педагогический институт несколько позднее был открыт в 1913 году в Москве, хотя идеи об основаниях педагогического образования в нем сохранялись классические [9, с. 2-15].

Что касается педагогических отделений при Императорских университетах, то и здесь можно говорить о постепенном развитии и углублении педагогического образования. После появления с 1804 года в России Императорских университетов, стоявших во главе учебных округов, при них стали открывать педагогические институты. Так, например, при Казанском Императорском университете Педагогический Институт существовал с 1804 года по 1858 год. Отметим, что в учебный процесс университета включал помимо общепредметной и общеметодической подготовки, еще цикл педагогических дисциплин, который, как отмечали современники, был достаточно сильным. Как пишет исследователь М.В.Нефедова, студенты Педагогического института посещали, так называемые, «...образцовые уроки» [9, с. 150-168]. В Казанском Императорском университете Педагогический Институт обязательно проводил учебные педагогические практики для подготовки будущих учителей. Данная практика, проходившая в стенах гимназии при университете, спо-

собствовала накоплению педагогического опыта будущих учителей. И, что очень важно, включение гимназии в структуру университета можно назвать удачным решением для развития и получения педагогического образования в Императорских университетах, чем, кстати, не мог похвастаться Главный Педагогический институт. Заметим, что несмотря на фундаментальную подготовку будущих учителей, общее количество выпускников Педагогического института Императорского университета было очень низким. Число учителей, выпущенных Казанским Императорским университетом за чуть более 50 лет существования Педагогического института, насчитывало 500 человек [9, с. 150-168]. Нетрудно посчитать, что университет выпускал будущих учителей по 10 человек в год, что явно не покрывало нехватку Казанского учебного округа квалифицированных педагогических кадров. Отметим, что подобная удручающая ситуация с подготовкой учителей при педагогических Институтах Императорских университетов была наблюдаема и в других учебных округах.

Интересно, что во второй четверти XIX века Императорские университеты, в качестве одной из экспериментальных задач, рассматривали вопрос об организации женской педагогической деятельности, о подготовке наставниц в женские гимназии и пансионы. Это стало возможным после неоднократных попыток в обществе изменить отношение государства к женскому образованию в России. Так, в Казанском учебном округе впервые были открыты Высшие женские курсы, где в качестве слушателей приглашались лица женского пола, преимущественно, для дальнейшей педагогической деятельности. Однако такие курсы просуществовали только с 1876 по 1886 год, и, в дальнейшем, были закрыты. Причины закрытия были в основном организационного характера. Как отмечается в архивных источниках, существование женских курсов было запланировано по остаточному принципу. Хотя занятия и проходили в стенах Университета, но только тогда, когда в нём не находились студенты-мужчины. Таким образом, приоритет при Императорских университетах оставался за образованием учителей-мужчин.

Более доступное женское педагогическое образование в России было представлено, так называемыми, двухгодичными «педагогиче-

скими классами». Эти классы входили в структуру женских гимназий, а их основной целью являлась подготовка выпускниц гимназии к профессии учительницы или домашней наставницы. Поэтому, восьмой класс считался необязательным классом и в него принимались только те выпускницы, которые имели желание заниматься педагогической деятельностью и успешно окончившие семь гимназических классов. Отметим, что окончание женской гимназии, без обучения в педагогическом классе, давало право выпускнице стать народной учительницей. Однако этой возможностью пользовались единицы, так как учительская народная служба предполагала очень низкий доход.

Однако, несмотря на то, что женские гимназии, как возможный вариант получения девушками образования, существовали и неспешно развивались, вопрос о женских педагогических курсах на территории России с 1886 года поднимался с завидной регулярностью. В итоге, государство сделало послабления в женском образовании – женские курсы снова были открыты. Однако власть все-таки наложила некоторые ограничения на женское образование. Так, девушки, получившие свидетельство об окончании курсов (для сравнения: мужское образование предусматривало аттестат), в своем большинстве могли заниматься лишь учительской деятельностью. Так, согласно статистическим сведениям, в конце 1890-х годов 67% выпускниц Высших женских курсов занимались учительством или были преподавательницами, в том числе, на высших женских курсах в разных регионах страны. В качестве альтернативы девушки могли работать переводчицами, библиотечаршами или литераторами. А выпускницы, так называемых, женских «Бестужевских курсов» числились в качестве преподавательниц в женском медицинском институте и педагогической академии [15, с. 20-30]. Более того, выпускницы Высших женских курсов с 1906 года могли преподавать и в четвёртых классах мужских учебных заведений.

Интересно, что включение женщин в образование, и в частности их большой интерес к педагогической деятельности, вынудили государство и общество постепенно пересматривать отношение к женскому образованию. В итоге, в начале XX века, в 1903 году,

впервые в России появляется государственный женский педагогический институт, открытый в Петербурге. Его выпускницы имели официальную профессию преподавательницы гимназий или высших женских курсов. Подготовкой учительниц для женских епархиальных училищ с 1914 года стали заниматься Высшие женские богословско-педагогические курсы в Москве.

Резюмируем: предложенные меры в XIX веке, даже с привлечением небольшого числа лиц женского пола в учительскую деятельность, не спасали педагогическое образование – учителей катастрофически не хватало. Чтобы решить вопрос с нехваткой учителей, а подготовку педагогов сделать максимально быстрой, в стране предпринимаются новые шаги. Так, в журнале «Русский педагогический вестник» за 1860 год в обзоре постановлений и распоряжений правительства, обсуждается учреждение двухлетних педагогических курсов при университетах. Как указывается в положении, в учебных округах упраздняются педагогические институты при университетах, но открываются педагогические курсы. Задача курсов состояла в том, чтобы обучить педагогической науке лиц, имевших «... степень кандидата и действительного студента», а «... действительные студенты историко-филологического и физико-математического факультетов принимаются в педагогические курсы без испытаний» [14, с. 162], т.е. студент университета, пожелавший стать наставником, без каких-либо ограничительных мер мог продолжить обучение на педагогических курсах. Для педагогической подготовки в учебном плане курсов особое место отвели дидактике и педагогике. Все студенты курсов по их окончании должны были пройти испытание и были обязаны представить комиссии два «сочинения: одно чисто научного, а другое педагогического содержания и прочесть лекцию» [14, с. 164]. Распределение выпускников курсов было соотнесено с их успехами. Наиболее старательные студенты распределялись в гимназии, другие – в более низшие учебные заведения.

В качестве дополнительной меры, имеющей целью привлечение студентов к курсам, стала идея о том, что «время пребывания на курсах зачисляется в службу, если они пробудут в звании учителей не

менее 4 лет» [14, с. 164-165]. Кроме того, в XIX веке педагог в России приравнялся к государственному чиновнику, и его служба была соотнесена с определенным классом в документе «Табели о рангах». Иными словами, педагог среднего или высшего учебного заведения России включался в систему государственной службы Российской империи и имел соответствующий государственный чин. Поэтому, перспектива, которую предлагали выпускникам курсов, была довольно оптимистична – у выпускника засчитывался большой стаж, а значит и пенсия по выслуге лет тоже им могла быть получена быстрее. Еще больше государственной поддержки получали те выпускники курсов, которые продемонстрировали наиболее высокие успехи в учении. Их распределяли на самые оплачиваемые должности. И, кстати, по окончании вуза выпускник со степенью «кандидат» получал чин XII класса, то есть губернский секретарь. Степень «магистр» давала право на чин IX класса - титулярный советник и т.д. Кроме того, педагог с ученой степенью мог перейти в привилегированные сословия. Например, «кандидат», родом из мещанского сословия мог претендовать на особое отличие - «личный почетный гражданин». Тогда как «магистру» или «доктору» из низших сословий могло быть пожаловано личное дворянство. Для тех же выпускников, чьи старания были минимальны, предлагались должности в низших учебных заведениях. Однако, например, должность приходского учителя в «Табели о рангах» включена не была, что, естественно, в материальном положении было крайне невыгодно для будущего учителя. Несмотря на то, что в низшие учебные заведения отправлялись самые слабые выпускники, в тот момент для страны, и эти кадры были весьма ценными [16, с. 9].

Со второй половины XIX века и до начала революционных перемен, педагогическое образование, и, в целом, вопросы воспитания и образования подрастающего поколения, стали пониматься как особо важные, имеющие фундаментальное значение для развития страны. Во многих источниках того периода их стали указывать, не иначе, как «вопросы жизни». С каждым годом в педагогическом образовании стали появляться новые открытия, идеи и инициативы. Так, ко второй половине XIX века стала остро осознаваться необходимость в методи-

ках обучения. Если раньше в педагогическом образовании методика больше понималась как руководство к действию, то с появлением в 70-80-х эта позиция меняется. Например, если ранее учителей математики учили, опираясь на курс «Геометрия для малолетних детей» французского педагога, автора многих руководств для образования детей, Ж.Р.Ламе-Флери, то в последствии в России стали появляться отечественные работы методической направленности В. Латышева, В. Евтушевского и др. А в 1879 году преподаватель 1-ой Московской военной гимназии И.Савин опубликовал собственный методический труд - «Приготовительный курс геометрии с чертежами для военных гимназий, женских институтов и народных школ», включающий элементы поурочных разработок. В целом, можно отметить, что в педагогическом образовании к концу XIX века методика стала соотноситься с конкретным предметом и с тем, каким путем следует доносить знания по этому предмету. В педагогическом образовании предпринимались попытки устранения недочетов, например, недостатка в новых книгах, или даже в глобальных инициативах – идеях в решении вопроса о необходимости всеобщего образования для всех слоёв населения. Дальнейшее развитие педагогического образования, как показала история, многое изменило в восприятии педагогической профессии [20, с. 772-774]. В целом, курс педагогического образования, который был задан в рассматриваемый период, сопряженный с российским мировосприятием и менталитетом, заложил основы современного российского педагогического образования.

Выводы

1. В условиях постоянного реформирования современного педагогического образования необходимо обращение к опыту становления и дальнейшего развития педагогического образования в России. Обращение к истокам педагогического образования позволит учесть национальную специфику русского педагогического образования, избежать ошибок в общественно-государственных ожиданиях в сегодняшних реалиях.

2. В России XIX - начале XX веков педагогическое образование рассматривалось, в основном, как мужская деятельность. В норма-

тивно-правовых документах того времени можно заметить прямые указания на то, что наставниками юношества в образовании и воспитании, могут быть лишь лица мужского пола, имеющие допустимое образование. Вопрос о женском педагогическом образовании, возникал лишь тогда, когда образовательные учреждения для женского населения нуждались в женском наставничестве и учительстве. Однако и там в должности педагогов основных предметов числились, преимущественно, мужчины.

3. Женское педагогическое образование в России XIX века включало в себя следующие варианты его получения. Так, девушка могла заниматься учительством после окончания восьмого педагогического класса в женских гимназиях, либо, окончив высшие женские курсы при Императорских университетах. Лишь в начале XX века в России женское образование вообще, и женское педагогическое образование в частности, получило поддержку в своем развитии. Государство способствовало распространению женского учительства, что привело к открытию в 1903 году в России первого женского педагогического института.

4. Для устранения дефицита педагогов в России предпринимаются различные меры:

- 1804 году открываются педагогические отделения при окружных Императорских университетах;
- 1816 году открывается Главный Педагогический Институт;
- 1860 год – происходит учреждение двухлетних педагогических курсов при Императорских университетах;
- 1876 году поднимается вопрос о женском педагогическом образовании;
- 1903 году открывается первый женский педагогический институт.

5. Повышение престижа педагогической профессии в России XIX - начала XX веков подкреплялось государственными мерами:

- служение в должности учителя или преподавателя рассматривалось, как важнейшая государственная служба, а каждая педагогическая должность соответствовала определённому

чину государственной службы со всеми видами его государственного обеспечения;

- вознаграждение за педагогический труд включало оклады учителей и преподавателей, денежные выплаты за жилье, освещение, отопление, учебную литературу. [12, с.65-75]. Кроме того, государство стремилось повысить численность образованного населения и интеллигенции еще и изменением оклада педагога в зависимости не только от категории, но и от его семейного положения. Как пишет Н.В. Литарова, «... в 1899 году годовой оклад холостого учителя 1-й Московской мужской гимназии был 1800 рублей», но как только учитель обзаводился семьей его оклад повышался до 2100 руб. [6, с.150-175] Более того, вознаграждение возрастало с появлением каждого ребенка;
- преподавательский и учительский труд давал возможность достижения пенсионного обеспечения, а также получения наград, позволяющих получить дополнительные материальные выплаты.

Педагогическое образование России более чем за два века активного становления и развития, безусловно, не остановилось в процессе своего совершенствования. Однако педагогическое образование, как и служение развитию государства в должности учителя и преподавателя, сейчас требуют к себе повышенной поддержки государства, власти и общества. А для того, чтобы современное российское образование было элитарным на мировом уровне, возможно, государственное внимание к преподавателям и учителям должно быть даже более значительным, чем поддержка педагогов в императорской России.

Список литературы

1. Авдеева Т.К. Эволюция педагогического образования в России XIX - начала XX века // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2012. №2. С. 213-219. URL: <https://oreluniver.ru/public/file/archive/201202.pdf> (дата обращения: 27.05.2024).
2. ГАПО: Фонд 81. Опись 1. Дело 757.

3. Закон о Педагогическом институте имени Павла Григорьевича Шеллапутина в городе Москве с прил. общ. пл. занятий и правил, действующих в Ин-те, М., 1913. 28 с.
4. Индикаторы образования: 2024: статистический сборник / Н.В. Бондаренко, Т.А. Варламова, Л.М. Гохберг и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: ИСИЭЗ ВШЭ, 2024. 416 с.
5. Краткое историческое обозрение действий Главного педагогического института 1828-1859 г. СПб. 1859. 74 с.
6. Литарова Н.В. Частные средние учебные заведения в системе образования России конца XIX - начала XX века: дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1994. 212 с.
7. Литвинов В.В. Воронежская учительская семинария (1875-1910 гг.): Ист. очерк / В.В. Литвинов. Воронеж: Воронеж. губ. стат. ком., 1911. 159 с.
8. Логинова О.А. Учебно-воспитательный процесс в гимназиях дореволюционной России (на примере гимназий Пензенской губернии): монография / О. А. Логинова; науч. ред. Л. Д. Гошуляк; Федеральное агентство по образованию, Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования «Пензенский гос. ун-т» (ПГУ). Пенза: Изд-во ПГУ, 2009. 292 с.
9. Нефедова М.В. Становление и развитие педагогического образования в Казанском Императорском университете (1804 - 1917 гг.): специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Нефедова Мария Владимировна. Казань, 2013. 189 с.
10. Описание Главного педагогического института в нынешнем его состоянии. Санкт-Петербург, 1848. 56 с.
11. Полное собрание законов Российской империи (ПСЗ). 3-е собр. т. 31. №36226. ст. 1. СПб. 1885-1917г. URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_003515219/?volumes=page-4 (дата обращения: 17.05.2024).
12. Пыльнов Ю.В. История школы и народного просвещения Воронежского края / Ю. В. Пыльнов, С. А. Рогачев. Воронеж, 1999. С. 87-91. Цит. по: Филоненко Т.В. Материальное положение учителей в до-

- революционной России / Т. В. Филоненко, А. В. Шипилов // Педагогика. 2004. № 7. С. 65-75.
13. Русская школа. Общепедагогический журнал для школы и семьи. С-Петербург, 1893. №1. 266 с.
 14. Русский педагогический вестник. Журнал для воспитателей и родителей. С-Петербург, 1860. №2. 369 с.
 15. Санкт-Петербургские высшие женские (Бестужевские) курсы. (1878-1918 гг.): Сборник статей / Под общ. ред. проф. С. Н. Валка [и др.]; Ленингр. ордена Ленина гос. ун-т им. А. А. Жданова. Ленинград: Изд-во Ленингр. ун-та, 1965. 288 с.
 16. Смятских А.Л. Становление и развитие среднего специального педагогического образования в России: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Исслед. центр по проблемам управ. качеством подготовки специалистов. Москва, 1992. 17 с.
 17. Устав учебных заведений, подведомственных университетам 1804 года [Эл. р.]. https://rusneb.ru/catalog/000200_000018_v19_rc_2112863/
 18. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / К. Д. Ушинский. М., 1974. Т. 2. 225 с.
 19. Чехов Н.В. Типы русской школы в их историческом развитии. Изд-во т-ва «Мир», 1923. 149 с.
 20. Loginova O.A. Retrospective Analysis of Student Personality Development Estimation Programs in Soviet Schools / O. A. Loginova, M. A. Lygina // Research Paradigms Transformation in Social Sciences, vol. 35. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. Future academy, 2018. P. 772-778. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2018.02.91>

References

1. Avdeeva T.K. Evolution of pedagogical education in Russia XIX - early XX century. *Academic notes of the OGU. Series: Humanities and Social Sciences*, 2012, no. 2, pp. 213-219. URL: <https://oreluniver.ru/public/file/archive/201202.pdf> (accessed 27.05.2024).
2. GAPO: Fund 81. Inventory 1. Case 757.
3. Law on the Pedagogical Institute named after Pavel Grigorievich Shelaputin in Moscow with an appendix of the general plan of classes and rules in force at the Institute. М., 1913, 28 p.

4. *Indicators of Education: 2024: statistical compendium* / N.V. Bondarenko, T.A. Varlamova, L.M. Gokhberg, et al.; National Research University “Higher School of Economics”. M.: ISIEZ VSHAE, 2024, 416 p.
5. *Brief historical review of the actions of the Main Pedagogical Institute 1828-1859*. SPb., 1859, 74 p.
6. Litarova N.V. *Private secondary educational institutions in the system of education in Russia at the end of XIX - beginning of XX century*. Moscow, 1994, 212 p.
7. Litvinov V.V. *Voronezh teachers' seminary (1875-1910)*. Voronezh, 1911, 159 p.
8. Loginova O.A. *Educational process in gymnasiums of pre-revolutionary Russia (on the example of gymnasiums of Penza province): a monograph* / O. A. Loginova; ed. by L. D. Goshulyak; Penza State University. Penza: Izd-vo PSU, 2009, 292 p.
9. Nefedova M.V. *Formation and development of pedagogical education in the Kazan Imperial University (1804 - 1917): specialty 13.00.01 “General pedagogy, history of pedagogy and education”*: dissertation for the degree of candidate of pedagogical sciences. Kazan, 2013, 189 p.
10. Description of the Main Pedagogical Institute in its current state. St. Petersburg, 1848, 56 p.
11. The Complete Collection of Laws of the Russian Empire (PSZ). 3rd. Vol. 31. No. 36226. art. 1. St. Petersburg. 1885-1917. URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_003515219/?volumes=page-4 (accessed 17.05.2024).
12. Pylnov Y.V. History of school and public education of the Voronezh region / Y.V. Pylnov, S.A. Rogachev. Voronezh, 1999, pp. 87-91. Cited in: Filonenko T.V. Material status of teachers in pre-revolutionary Russia / T.V. Filonenko, A.V. Shipilov. *Pedagogy*, 2004, no. 7, pp. 65-75.
13. *Russian School. General pedagogical journal for school and family*. St. Petersburg, 1893, no. 1, 266 p.
14. *Russian pedagogical bulletin. Journal for educators and parents*. St. Petersburg, 1860, no. 2, 369 p.
15. *St. Petersburg Higher Women's (Bestuzhevskie) Courses (1878-1918): Collection of articles* / Under general ed. Prof. S. N. Valk [et al.]; Lenin-

- gr. Lenin State University named after A. A. Zhdanov. Leningrad: Leningrad State University, 1965, 288 p.
16. Smyatskikh A.L. *Formation and development of secondary specialized pedagogical education in Russia*. Moscow, 1992, 17p.
 17. *Statute of educational institutions subordinated to universities in 1804*. https://rusneb.ru/catalog/000200_000018_v19_rc_2112863/
 18. Ushinsky K.D. *Selected pedagogical works*: in 2 vol. M., 1974. Vol. 2, 225 p.
 19. Chekhov N.V. *Types of Russian school in their historical development*. Mir Publ., 1923, 149 p.
 20. Loginova O.A. Retrospective Analysis of Student Personality Development Estimation Programs in Soviet Schools / O. A. Loginova, M. A. Lygina. *Research Paradigms Transformation in Social Sciences, vol. 35. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. Future academy, 2018, pp. 772-778. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2018.02.91>

ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Логина Ольга Александровна, кандидат педагогических наук,
доцент, доцент кафедры педагогики и психологии
Пензенский государственный университет
ул. Красная, 40, г. Пенза, 440000, Российская Федерация
loa19@yandex.ru

DATA ABOUT THE AUTHOR

Olga A. Loginova, PhD in Pedagogics, Associate Professor, Associate
Professor of Pedagogical and Psychological Department
Penza State University
40, Krasnaya Str., Penza, 440000, Russian Federation
loa19@yandex.ru
SPIN-code: 7796-7373
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7125-0467>

Поступила 05.07.2024
После рецензирования 28.07.2024
Принята 11.08.2024

Received 05.07.2024
Revised 28.07.2024
Accepted 11.08.2024

РОССИЙСКОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ ГИБРИДНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

RUSSIAN PEDAGOGICAL EDUCATION IN A HYBRID EDUCATIONAL SPACE

DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-639
УДК 378.1



Научная статья

СОЗДАНИЕ КВАЗИПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИ НАСЫЩЕННОЙ СРЕДЫ НА ОСНОВЕ РЕСУРСОВ ТЕХНОПАРКА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

*С.В. Аранова, Л.К. Боровик,
Е.А. Иглина, Н.В. Примчук*

Обоснование. Анализ исследований, посвященных деятельности технопарков, выявляет тенденцию повышения их значимости для формирования общепрофессиональных компетенций студентов в инфраструктуре педагогических вузов. В настоящее время педагогические вузы располагают базовыми условиями, позволяющими создавать квазипрофессиональную среду, сообразную технологически насыщенной среде современной школы. Вместе с тем ряд социокультурных факторов предопределяет необходимость подготовки студента к

решению усложняющихся педагогических задач в контексте изменяющейся образовательной среды и расширяющихся взаимодействий.

Цель – выработка путей усовершенствования базовых условий, имеющих в педагогическом вузе, для создания квазипрофессиональной технологически насыщенной образовательной среды с учетом современных влияний.

Материалы и методы. Были изучены различные материалы подразделений РГПУ им. А.И. Герцена по использованию ресурсов технопарка в профессиональной подготовке студентов разных профилей. Целевую выборку исследования составили 22 научно-педагогических работника и 162 студента. В качестве методов исследования применялись: теоретический анализ, анализ локального педагогического опыта, включенное педагогическое наблюдение, опрос.

Результаты. Выделены компоненты квазипрофессиональной среды и выведены базовые условия создания ее в педагогическом вузе путем наполнения компонентов сообразно характеристикам технологически насыщенной образовательной среды современной школы. Выявлены проблемы организационного, методического, мотивационно-смыслового характера, препятствующие созданию квазипрофессиональной среды в педагогическом вузе. Предложено решение по усовершенствованию условий создания такой среды путем уровневой ее структуризации; внедрения в образовательный процесс заданий с использованием ресурсов технопарка; выработки установок общекультурного и общечеловеческого плана, определяющих особенности взаимодействия субъектов образовательного процесса в квазипрофессиональной среде.

Ключевые слова: ресурсы технопарка; квазипрофессиональная среда; профессиональная подготовка; педагогический вуз; педагогическое образование

Для цитирования. Аранова С.В., Боровик Л.К., Иглина Е.А., Примчук Н.В. Создание квазипрофессиональной технологически насыщенной среды на основе ресурсов технопарка в педагогическом вузе // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2024. Т. 15, № 5SE. С. 129-156. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-639

Original article

**CREATION OF A QUASI-PROFESSIONAL
TECHNOLOGICALLY SATURATED ENVIRONMENT
BASED ON THE RESOURCES OF A TECHNOPARK
AT A PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

*S.V. Aranova, L.K. Borovik,
E.A. Iglina, N.V. Primchuk*

Background. *Analysis of studies devoted to the activities of technology parks reveals a trend of increasing their importance for the formation of students' general professional competencies in the infrastructure of pedagogical universities. Currently, pedagogical universities have basic conditions that allow creating a quasi-professional environment consistent with the technologically rich environment of a modern school. At the same time, a number of socio-cultural factors predetermine the need to prepare students to solve increasingly complex pedagogical problems in the context of a changing educational environment and expanding interactions.*

Purpose - *development of ways to improve the basic conditions existing in a pedagogical university in order to create a quasi-professional, technologically rich educational environment taking into account modern influences.*

Materials and methods. *The local pedagogical experience of the Herzen State Pedagogical University departments on the use of technopark resources in the professional training of students of different profiles was studied. The study involved 162 students and 22 scientific and pedagogical staff. The following research methods were used: theoretical analysis, analysis of local pedagogical experience, included pedagogical observation, survey.*

Results. *The components of quasi-professional environment are identified and the basic conditions for its creation in a teacher training university by filling the components according to the characteristics of*

technologically rich educational environment of a modern school are deduced. The problems of organizational, methodical, motivational and semantic character, which hinder the creation of quasi-professional environment in the pedagogical university, are revealed. The solution to change the conditions for the creation of such a method by means of its level structuring; educational procedural tasks with the use of technopark resources; development of attitudes of the general cultural and universal plan, determining the features of interaction between the subjects of the educational process in a quasi-professional environment is proposed.

Keywords: *technopark resources; quasi-professional environment; professional training; pedagogical university; pedagogical education*

For citation. *Aranova S.V., Borovik L.K., Iglina E.A., Primchuk N.V. Creation of a Quasi-Professional Technologically Saturated Environment Based on the Resources of a Technopark at a Pedagogical University. Russian Journal of Education and Psychology, 2024, vol. 15, no. 5SE, pp. 129-156. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-639*

Введение

Инфраструктура современных педагогических вузов отвечает самым актуальным общественным запросам и имеет многоплановые выходы во внешние среды. В 2021 году по инициативе министерства просвещения Российской Федерации в рамках программы «Учитель будущего поколения России» и национального проекта «Образование» состоялся «запуск» технопарков, которые в значительной степени расширили спектр осваиваемых студентами компетенций. Поскольку выпускникам придется работать в сложной образовательной среде – современной школе, в инфраструктуре вуза должны проявляться некие прообразы тех сред, в которые попадут будущие учителя. Однако это не подразумевает технического «копирования». Создание таких прообразов может быть нацелено на ознакомление студентов с условиями профессиональной деятельности для развития у них необходимых компетенций.

Сегодня школы по технологической насыщенности и оснащённости выходят далеко за привычные рамки. Они располагают

самым разнообразным оборудованием: компьютерной техникой (персональные компьютеры, планшеты, ноутбуки, мобильные компьютерные классы); интерактивными досками и панелями, мультимедийными проекторами; многофункциональными устройствами (принтеры, ламинаторы и т.д.); оснащением для виртуальной реальности (VR- и AR-шлемы); вспомогательной техникой (веб-камерами, настенными экранами, наушниками, роутерами, накопителями данных и др.); специальным оборудованием для узких направлений обучения (микроскопы, комплекты для проведения экспериментов и т.д.). Такие технические и интерактивные устройства могут помочь учителю воплотить множество интересных решений в сфере образования и организовать проектно-исследовательскую, творческую деятельность обучающихся. Поэтому особое внимание фокусируется на технопарках, аккумулирующих современные ресурсы, позволяющие готовить студентов к решению актуальных профессиональных задач в технологически насыщенной образовательной среде.

Анализ источников, раскрывающих деятельность технопарков в педагогических вузах, выявил тенденцию укрепления технопарка как структурного подразделения в нескольких направлениях его развития. Первое направление можно проиллюстрировать исследованиями с момента запуска технопарков в 2021 году. Они посвящены технопарку как современному профессионально-ориентированному развивающему пространству и поиску необходимых условий для встраивания технопарка в инфраструктуру вуза [10; 22].

Ко второму направлению относятся исследования, ориентированные на определение новых форм и форматов взаимодействия сотрудников технопарка, преподавателей и студентов в учебных дисциплинах и практиках на базе технопарка. Исследования раскрывают школьное и университетское партнерство через реализацию непрерывных форматов обучения «школа – кванториум/технопарк – вуз – предприятие» [16; 31]; особенности использования экспертной оценки готовности будущих учителей к применению виртуальных форматов взаимодействия [12; 30].

Третье направление исследований связано с научно-методическим обеспечением образовательного процесса на основе ресурсов технопарка, а именно: с разработкой учебно-методических материалов для преподавателей по использованию ресурсов технопарка в рамках реализации учебных дисциплин и практик, по подбору педагогических задач и конструированию заданий для студентов с учётом специфики их профессиональной подготовки [3; 15]; с обобщением возможностей высокотехнологичного оборудования технопарков в преподавании отдельных дисциплин (информатики [8], технологии [1], химии [18], физики [25], биологии [7], географии [6], иностранных языков [14], русского языка и литературы [4], истории [13] и др.); с разработкой методических рекомендаций по реализации этапов проектной деятельности обучающихся с акцентом на командном взаимодействии и с учетом разнообразных требований к создаваемым технологическим продуктам [5; 33].

В исследованиях четвёртого – наиболее современного – направления актуализируются проблемы формирования общепрофессиональных компетенций у студентов педагогических направлений подготовки при работе в технологически насыщенной образовательной среде технопарка [20; 21], в том числе: развитие навыков профессиональной коммуникации и взаимодействия [9; 17; 29]; развитие цифровых навыков [2; 12; 32]; получение опыта организации проектной и исследовательской деятельности [23; 25].

Результаты анализа выделенных направлений исследований показали, что образовательная роль технопарка в структуре педагогического вуза устойчива и весома. На основе ресурсов и технологий технопарка возможно создание уникальной среды для подготовки студентов к работе в технологически насыщенной образовательной среде школы, в силу чего студент получит возможность решать педагогические задачи, аналогичные тем, с которыми ему предстоит работать в образовательной организации. Анализ теоретических источников, раскрывающих понятия среды в педагогике [19; 27; 28; 29], позволил определить такую среду как квазипрофессиональную и выделить основные ее компоненты: пространство и материальное оснащение;

субъекты, взаимосвязи и выполняемые роли; содержание деятельности субъектов (цели, продукты, результаты), временные рамки.

Принимая в качестве прототипа технологически насыщенную среду школы, путем сопоставления и наполнения компонентов, авторы статьи выявили имеющиеся базовые условия для создания в педагогическом вузе квазипрофессиональной среды (табл. 1).

Таблица 1.

Имеющиеся базовые условия для создания квазипрофессиональной технологически насыщенной среды в педагогическом вузе

Компоненты квазипрофессиональной среды	Технологически насыщенная образовательная среда в школе	Имеющиеся базовые условия в педагогическом вузе
Пространство и материальное оснащение	Техно зоны, медиацентры, лаборатории, оснащённость классов	Ресурсы технопарка/ кванториума и частично рассредоточенные ресурсы по учебным подразделениям, оснащенные аудитории и рекреационные зоны
Субъекты, взаимосвязи и выполняемые роли	Учителя-предметники, педагоги дополнительного образования, привлеченные специалисты	Преподаватели специальных дисциплин (методисты), преподаватели педагогики, сотрудники технопарка, привлеченные специалисты
Содержание деятельности субъектов (цели, продукты, результаты), временные рамки.	Привлечение в учебный процесс современных технологий. Организация проектной деятельности в рамках урочного и внеурочного времени	Профессиональная подготовка к педагогической деятельности в условиях технологически насыщенной образовательной среды в рамках учебных занятий и практик

Наличие исходных условий может быть базой для создания квазипрофессиональной среды, в то же время необходимо учитывать изменяющийся социокультурный контекст (цифровизация, появление искусственного интеллекта, изменение общественного запроса к образовательным результатам и пр.), который обуславливает необходимость подготовки студента к усложнению педагогических задач, к расширению образовательной среды, к разнообразию взаимодействий.

Эти обстоятельства в совокупности с выявленной тенденцией укрепления технопарка в инфраструктуре педагогического вуза свидетельствуют о необходимости выработки путей усовершенствования

имеющихся условий для создания квазипрофессиональной технологически насыщенной образовательной среды в педагогическом вузе с учетом современных влияний, на что нацелена настоящая статья.

Материалы и методы

Исследование проводилось в течение 2022–2024 гг. на основе изучения формирующегося опыта использования ресурсов технопарка в образовательном процессе разных подразделений Герценовского университета. Материалами исследования, иллюстрирующими опыт, послужили: практические и методические разработки преподавателей, полученные по итогам организации предметно-содержательной, педагогической практик студентов с использованием ресурсов технопарка университета; регулятивные документы по профилям подготовки студентов (программы практик, расписания); устоявшиеся форматы взаимодействия кураторов практик с сотрудниками технопарка; формы представления результатов деятельности студентов в технопарке и инструментарий оценки их компетенций. Данные материалы включают личный опыт авторов статьи, полученный в процессе разработки и апробации практических заданий педагогической направленности на базе технопарка для решения студентами педагогических задач сообразных тем, которые им предстоит решать в технологически насыщенной образовательной среде школы (внутренний грант РГПУ им. А. И. Герцена/ проект № 14ВГ по теме «Рекомендации по разработке практических заданий с педагогической направленностью для студентов бакалавриата и сопровождению их реализации с использованием ресурсов технопарка»).

Субъектами исследования стали 22 научно-педагогических работника университета (преподаватели педагогических дисциплин, руководители предметно-содержательной практики, сотрудники технопарка, научные сотрудники) и 162 студента третьего курса подразделений РГПУ им. А.И. Герцена (института педагогики, института художественного образования, института экономики и управления). Выбор третьего курса обучения обусловлен прохож-

дением студентами предметно-содержательной практики на базе технопарка университета.

Применялись следующие методы исследования: теоретический анализ, обобщение и систематизация локального педагогического опыта, опрос, включенное педагогическое наблюдение. Опрос включал: выявление проблем, определение возможных решений и выдвижение перспективных предложений.

Результаты и обсуждение

Создание квазипрофессиональной среды с использованием ресурсов технопарка, как показал научно-педагогический опыт авторов, является актуальным вызовом для преподавателей, связанным с работой в принципиально новых пространствах, расширением взаимодействий субъектов, усложнением технологических характеристик образовательных продуктов, создаваемых в технопарке студентами.

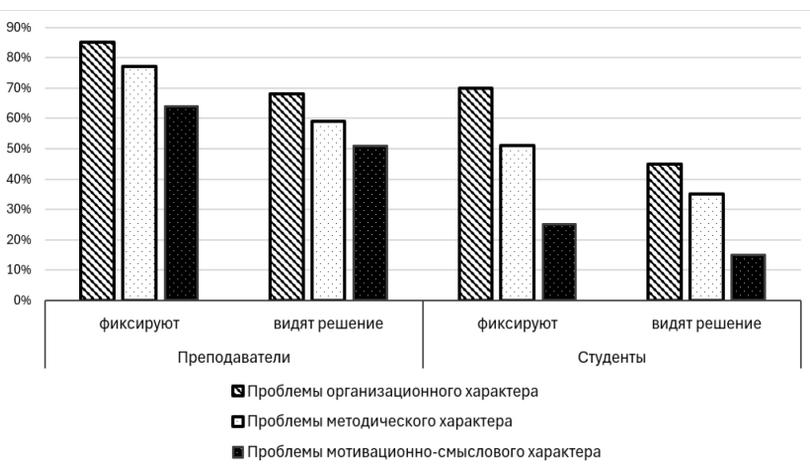


Рис. 1. Затруднения, которые расценивались субъектами исследования как препятствия в создании квазипрофессиональной технологически насыщенной среды

Поэтому в первую очередь внимание авторов статьи было ориентировано на выявление общих затруднений, которые расценивались субъектами исследования как препятствия в создании квазипро-

фессиональной технологически насыщенной среды. Для этого был проведен опрос научно-педагогических работников университета и студентов о затруднениях, с которыми они сталкивались в рамках предметно-содержательной практики. По результатам удалось выделить три группы типичных для разных подразделений университета проблем - организационного, методического и мотивационно-смыслового характера. Также было обнаружено, какие из них в ходе практики видели или находили решение на уровне вуза или в локальном опыте подразделений университета, а какие остались не решенными (рис. 1).

Как видно, и преподаватели, и студенты больше фиксируют проблемы организационного характера (85% и 70% соответственно). Проблемы методического характера, очевидные для преподавателей (77%), занимают вторую позицию, а для студентов, вероятно, они имеют косвенный характер, выражаясь в непонимании ими оценки, требований к продукту, порядка работы в технопарке и пр. (77% и 59% соответственно). Третью группу проблем – мотивационно-смыслового характера - фиксирует значительная часть преподавателей (64%), выделяя поведенческие особенности студентов. Приведем некоторые примеры ответов студентов, которые подчеркивали в своих ответах и преподаватели: «для работы в такой среде надо много чему учиться, а у меня не хватает на это усердия ...», «получится некачественный продукт, и тогда зачем столько потраченных сил...», «хочу вкладывать свои силы только в коммерциализируемый прибыльный продукт, а для этого мне должны все должны помочь», «я поступил в педагогический вуз, а не в технический», «педагогикой я буду заниматься, когда приду в школу, а здесь в технопарке я буду осваивать технологические новшества для себя» и т.п. При этом студенты меньше отмечают данную проблематику (25%), что может свидетельствовать о «точечном» проявлении противоречивой субъектной позиции.

Для конкретизации проблем и их возможных решений параллельно велось включенное наблюдение и анализ регламентирующих и методических материалов. В результате к проблемам организационного характера были отнесены:

- линейность расписания и ограниченная возможность для гибкого выстраивания командной работы преподавателей и сотрудников технопарка;
- территориальная удаленность учебных подразделений относительно ядра технопарка и нехватка технологически оборудованных зон в подразделениях с учетом специфики профессиональной подготовки студентов;
- недостаточная информированность преподавателей о возможностях интеграции технологических ресурсов технопарка в образовательный процесс вуза и др.

К проблемам методического характера были причислены:

- недостаток системности в обобщении опыта взаимодействия учебных подразделений с технопарком, в накоплении и хранении выполненных студентами технологических продуктов;
- слабая преемственность в организации взаимодействия представителей учебных подразделений между собой и с сотрудниками технопарка в образовательном процессе;
- недостаточная сплоченность в целеполагании преподавателей относительно организации деятельности студентов в рамках предметно-содержательной практики с использованием ресурсов технопарка;
- множественность требований и критериев оценивания результатов работы студентов с ресурсами технопарка (в частности, практического продукта) для их дальнейшего профессионального развития и др.

Как проблемы мотивационно-смыслового характера были определены:

- приоритетная нацеленность многих студентов на коммерциализацию любых технологических продуктов, созданных ими в технопарке в результате предметно-содержательной практики;
- разная степень готовности и мотивации студентов к деятельности в технопарке – от резкого отторжения учебных задач «технического» характера до завышенных потребительских запросов к ресурсам и сотрудникам технопарка;

- незнание/ непонимание отдельными студентами ценностных границ и образовательной цели создания технологического продукта, что особенно проявляется в инициативной деятельности;
- недостаток вариативных возможностей популяризации, публичного представления созданных студентами технологических продуктов в целях осознания ими собственного вклада и перспектив развития в профессиональной среде как автора востребованного образовательного контента.

Результаты исследования показали, что в университете формируется положительный локальный опыт решения выявленных проблем при создании квазипрофессиональной среды, который специфичен для разных подразделений в силу их возможностей и ресурсов. К примеру, проблемы организационного характера в большей степени решались системной организацией деятельности студентов и преподавателей в технопарке или в создаваемых на базе подразделений новых технологически насыщенных пространствах. Это было отражено в регулятивных документах по профилям профессиональной подготовки, включающих программы практик и варианты расписаний, в устоявшихся форматах взаимодействия кураторов практик с сотрудниками технопарка. Затруднения методического характера разрешались путем творческих объединений преподавателей, выработки и применения отдельных методик, связанных с изучаемым базовым предметом профессиональной подготовки. В этом плане изучались практические и методические разработки преподавателей, полученные по итогам организации предметно-содержательной, педагогической практик студентов с использованием ресурсов технопарка университета. Решение проблем мотивационно-смыслового характера в создании квазипрофессиональной технологически насыщенной среды не исчерпывалось исключительно организационно-методическими мерами, поскольку они требовали особого рассмотрения в плане общекультурных и общечеловеческих ценностей. Здесь было полезным исследование возможных форм оценки представления результатов деятельности студентов в техно-

парке и инструментария оценки их компетенций. Примечательно, что большая часть научно-педагогических работников – участников исследования выразила интерес к разработке общих рекомендаций, установок для решения, в первую очередь, этих проблем.

Анализ проблем дал возможность увидеть их прямое и косвенное влияние при наполнении компонентов среды и обозначить их как приоритетные и сопряжённые для поиска компенсаторных решений. В результате исследования удалось выдвинуть пути усовершенствования имеющихся условий создания квазипрофессиональной технологически насыщенной среды в педагогическом вузе (табл. 2).

Таблица 2.

**Пути усовершенствования базовых условий
 для создания квазипрофессиональной технологически насыщенной
 среды в педагогическом вузе**

Компоненты	Выявленные проблемы	Пути усовершенствования базовых условий для создания квазипрофессиональной технологически насыщенной среды
Пространство и материальное оснащение	Приоритетные – организационного характера. Сопряженные – методического характера	Выделение в инфраструктуре вуза разных уровней квазипрофессиональной технологически насыщенной среды с использованием ресурсов технопарка
Субъекты и взаимосвязи, выполняемые роли	Приоритетные – мотивационного характера. Сопряженные – методического характера	Позиционирование в профессиональной педагогической среде общих установок взаимодействия субъектов образовательного процесса при создании квазипрофессиональной технологически насыщенной среды
Содержание деятельности субъектов (цели, продукты, результаты) и временные рамки	Приоритетные – методического характера. Сопряженные – организационного и мотивационного характера	Внедрение в образовательный процесс практических заданий педагогической направленности с использованием ресурсов технопарка

Рассмотрим подробнее предлагаемые решения по усовершенствованию базовых условий.

1. Выделение в инфраструктуре вуза разных уровней квазипрофессиональной технологически насыщенной среды с использованием ресурсов технопарка. Базовый уровень включает «ядро» технопарка как самую технологически насыщенную, сложную к воспроизведению в отдельных подразделениях вуза среду, при этом универсальную для разных профилей подготовки. Локальный уровень представляет постоянно действующие на площадках разных учебных подразделений вуза специфические технозоны, в т.ч. гуманитарной направленности, моделируемые с учетом потребностей и запросов студентов, преподавателей и работодателей, аналогичные по наполнению тем, в которых предстоит работать выпускникам. Мобильный уровень предусматривает создание под определенным образовательный запрос «экспериментально-полевых» сред, в том числе, вне вуза, наиболее приближенных к условиям реальной профессиональной деятельности выпускников для апробации и внедрения разработанных технологических продуктов.

2. Внедрение в образовательный процесс практических заданий педагогической направленности с использованием ресурсов технопарка. Обозначенные задания были апробированы (в рамках внутреннего гранта) авторами статьи в процессе предметно-содержательной практики студентов, что позволило преподавателям и специалистам технопарка реализовывать совместную работу со студентами по созданию востребованных в современной школе технологических продуктов для решения педагогических задач. При проектировании заданий учитывались: преемственность в усложнении решаемых педагогических задач, гибкость встраивания их в образовательный процесс, нацеленность на развитие общепрофессиональных компетенций.

3. Позиционирование в профессиональной педагогической среде общих установок взаимодействия субъектов образовательного процесса при создании квазипрофессиональной технологически насыщенной среды. Авторами статьи на данный момент выработаны следующие установки:

- слаженность и сотворчество руководителей практики, сотрудников технопарка, преподавателей учебных подразделений в сопровождении деятельности студентов в квазипрофессиональной среде;

- включенность студента в создание квазипрофессиональной среды, подразумевающая его активную деятельность – от постановки образовательной цели до создания им технологического продукта и рефлексивной оценки изменений в его общепрофессиональных компетенциях;

- системное представление результатов деятельности студентов в квазипрофессиональной среде, в том числе, созданных технологических продуктов как в инфраструктуре вуза, так и за его пределами.

Опыт реализации предложенного решения по усовершенствованию условий создания квазипрофессиональной среды был представлен научно-педагогическим работникам – участникам исследования и другим заинтересованным субъектам (общей численностью 45 человек). Обратная связь показала: 85% опрошенных подчеркнули комплексность предложенного решения и универсальность для разных подразделений при сохранении предметной специфики профессиональной подготовки специалистов и увидели значимость практических заданий педагогической направленности для формирования общепрофессиональных компетенций. Полезность предложенных установок взаимодействия субъектов отмечают 70% респондентов, а 30% считают необходимым более детальную их проработку с поддержкой конкретными методическими рекомендациями.

В дальнейшую расширенную апробацию предложенного решения готовы включиться 95% опрошенных. Свою позицию научно-педагогические работники обосновали тем, что формальное отношение к технологизации образовательного процесса в современной реальности может стать фактором риска снижения гуманистической составляющей образовательного процесса в педагогическом вузе. В этом плане данное решение, получившее их положительную оценку, может внести значимый вклад в профессиональную подготовку студента, который не только приобретет опыт обращения с технологическими новшествами, но и будет способен компетентно решать разные педагогические задачи в технологически насыщенной образовательной среде школы.

Заключение

1. Выделена тенденция укрепления технопарков как структурных подразделений педагогических вузов, которая подчеркивает их значимую роль в создании квазипрофессиональной среды сопоставимой с технологически насыщенной образовательной средой современной школы.
2. Выведены базовые условия создания квазипрофессиональной среды в педагогическом вузе путем наполнения компонентов (пространство и материальное оснащение; субъекты, взаимосвязи и выполняемые роли; содержание деятельности субъектов, временные рамки) сообразно технологически насыщенной образовательной среде современной школы.
3. Определена необходимость усовершенствования базовых условий для создания квазипрофессиональной технологически насыщенной образовательной среды в педагогическом вузе с учетом современных влияний. В процессе исследования выявлены проблемы организационного, методического, мотивационно-смыслового характера, препятствующие созданию квазипрофессиональной среды в педагогическом вузе.
4. Предложено решение по усовершенствованию условий создания квазипрофессиональной технологически насыщенной среды в педагогическом вузе сообразно содержанию ее компонентов: выделение базового, локального и мобильного уровней квазипрофессиональной среды в инфраструктуре вуза; внедрение в образовательный процесс практических заданий педагогической направленности с использованием ресурсов технопарка; позиционирование в педагогическом сообществе установок общекультурного и общечеловеческого плана, регулирующих взаимодействие субъектов образовательного процесса при создании данной среды.
5. Определена целесообразность, с учетом мнений педагогического сообщества, более детальной проработки мотивационно-смысловых установок взаимодействий субъектов в квазипрофессиональной среде с поддержкой конкретными методическими рекомендациями.

Финансирование. Исследование выполняется за счет внутреннего гранта РГПУ им. А. И. Герцена (проект № 31 ВГ).

Financing. The research is carried out at the expense of an internal grant from the A. I. Herzen State Pedagogical University (Project No. 31).

Список литературы

1. Андрейчук А.В., Харитонов М.Г. Особенности организации педагогических условий для развития технического творчества детей на площадке технопарка // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2020. № 2(107). С. 104-114. <https://doi.org/10.37972/chgpu.2020.107.2.014>
2. Бакулина Е.А., М. Н. Семиков, Т. А. Иванова. Формирование цифровых навыков студентов специальности «Информационные системы и программирование» в условиях технопарка универсальных педагогических компетенций // Перспективы науки. 2023. № 11(170). С. 305-307.
3. Божко Н.Н., Шубина А.С. Опыт включения преподавателей педагогического университета в реализацию сетевых научно-образовательных проектов с использованием ресурсов технопарка // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2022. № 10(173). С. 56-64.
4. Ванюшина Н.А. Использование ресурсов технопарка в практике преподавания русского языка как иностранного // Филология: от теории к практике: Материалы II Международной научно-практической конференции, Каракалпакстан, Нукус, 12–13 мая 2023 года / Министерство высшего образования, науки и инновации Республики Узбекистан, Нукусский государственный педагогический институт имени Ажинияза. Каракалпакстан; Нукус: Издательство «ILIMPAZ». 2023. С. 3-4.
5. Вотинцев А.В. Событийная компетентность педагогических работников образовательных технопарков // Современные проблемы науки и образования. 2023. № 3. С. 41. <https://doi.org/10.17513/spno.32694>
6. Гайпова Р., Турдыбекова З., Байрамова А. Использование инновационных технологий в преподавании географии // Экономика и социум. 2023. № 12-1(115). С. 1037-1041.

7. Гончарова О.В., Тютюнникова Е. Б. Методика проектно-исследовательского обучения биологии на площадках технопарка // Научная мысль: перспективы развития: материалы XII Международной научно-практической конференции, Армавир, 03 апреля 2023 года. Армавир: Армавирский государственный педагогический университет. 2023. С. 123-128.
8. Горбунов Н.А., Чудинский Р. М. Роль и место технопарка универсальных компетенций и педагогического технопарка «Кванториум» в подготовке будущего учителя информатики // Информационные технологии в образовательном процессе вуза и школы: материалы XVI Всероссийской научно-практической конференции: Сборник трудов конференции, Воронеж, 30 марта 2022 года. Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2022. С. 70-76.
9. Евдокимова В.Е., Перфильева А.В. Применение оборудования технопарка универсальных педагогических компетенций при работе с учащимися школ в системе дополнительного образования // Научное обозрение. Педагогические науки. 2022. № 5. С. 25-29. <https://doi.org/10.17513/srps.2446>
10. Евдокимова В.Е., Устинова Н.Н. Технопарк универсальных педагогических компетенций как современное профессионально ориентированное развивающее пространство // Современные проблемы науки и образования. 2022. № 6-1. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=32130>
11. Заяц М.Л. Организация проектной и исследовательской деятельности учащихся в школьном «Кванториуме» // Научные высказывания. 2024. № 12(59). С. 44-46. URL: https://nvjournal.ru/article/Organizatsija_proektnoj_i_issledovatelskoj_dejatelnosti_uchaschihsja_v_shkolnom_Kvantoriume
12. Круподёрова К.Р., Гордеева Е.А., Пичужкина Д.Ю. Подготовка будущих учителей к использованию технологий дополненной и виртуальной реальности // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 75-3. С. 235-238.
13. Куцева Е.А. Цифровые образовательные ресурсы в школьном историческом образовании // Поволжский педагогический вестник. 2020. № 3(28). С. 113-121.

14. Лазутова Л.А. Формирование универсальных компетенций у будущих учителей иностранных языков в условиях педагогического технопарка // Самарский научный вестник. 2023. Т. 12. № 2. С. 281-285. <https://doi.org/10.55355/snv2023122314>
15. Лапчик Е.С. Онлайн-курс «Технопарк ОМГПУ: методика применения» в формате массового открытого онлайн-курса // Современные проблемы науки и образования. 2023. № 2. С. 26. <https://doi.org/10.17513/spno.32514>
16. Ларина Л.Н. Непрерывная образовательная модель инженерно-технического обучения школьников в формате «школа – кванториум – вуз – предприятие» // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2018. № 4(32). С. 37-47.
17. Ледовская Т.В., Солянин Н.Э. Формирование универсальных педагогических компетенций средствами современных технопарков (на примере социальных УПК) // Преподаватель XXI век. 2022. № 4. ч. 1. С. 75–87.
18. Милинский А.Ю. Межфакультетский технопарк универсальных педагогических компетенций как средство профессиональной ориентации школьников на педагогические профессии // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2022. № 4(206). С. 247-251. <https://doi.org/10.34835/issn.2308-1961.2022.4.p247-251>
19. Епанешников В.В. Реализация квазипрофессиональной образовательной среды в профессиональной подготовке учителя школы // Казанский педагогический журнал. 2016. №4. С.76-79.
20. Пузийчук С.В., Рождественская Н.В., Тихонова А.М., Зинченко М.В. Эволюция технопарков как движение к экономике, основанной на знаниях // Научный журнал Санкт-Петербургского Национального исследовательского университета ИТМО (Университет ИТМО) Серия: Экономика и экологический менеджмент. 2024. № 2. С. 3-12. URL: <http://openbooks.ifmo.ru/ru/article/22801/>
21. Рубцова О.Л., Гуляева В.Б., Вахитова Л.Р., Пертая М.В. Концепция, ресурсы и опыт менеджмента технопарков, некоммерциализирующих инновации // Санкт-Петербургского Национального исследовательского университета ИТМО (Университет ИТМО) Серия:

- Экономика и экологический менеджмент. 2024. № 2. С. 67-77. URL: <http://openbooks.ifmo.ru/ru/article/22813/>
22. Тарханова И.Ю. Формирование универсальных компетенций обучающихся средствами университетской среды // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2018. Т. 24. № 3. С. 123-128.
 23. Уракова Е.А., Платонова А.А., Ураков А.А. Применение проектных технологий в профессиональном образовании на базе технопарков современного типа // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 79-4. С. 244-246.
 24. Устинова Н.Н. Организация взаимодействия технопарка универсальных педагогических компетенций и школ на примере реализации сетевой образовательной программы «Технология» // Современные наукоемкие технологии. 2023. № 1. С. 166–170.
 25. Фоминых С.О. Особенности организации проектной деятельности будущих учителей физики в условиях технопарка // Казанский педагогический журнал. 2023. №1 (156). С.76-82. <https://doi.org/10.51379/KPJ.2023.158.1.007>
 26. Формирование естественно-научного компонента функциональной грамотности обучающихся на базе технопарка универсальных педагогических компетенций: учебно-методическое пособие / Р. М. Беликова, Г. С. Шилинг, Е. А. Еремеев [и др.]. Бийск: Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина, 2022. 88 с.
 27. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва: Смысл, 2001. 365 с.
 28. Ясвин В.А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление. Москва: Народное образование, 2019. 448 с.
 29. Anselmann S., Faßhauer U., Windelband L. Investigating Learning Factories as a Learning Environment in Vocational Education and Training // Creative Education. 2024. Vol. 15. No. 7. P. 1337-1358. <https://doi.org/10.4236/ce.2024.157081>
 30. Bakhsh K., Hafeez M., Shahzad S., Naureen B., Farid M. F. Effectiveness of Digital Game Based Learning Strategy in Higher Educational

- Perspectives // Journal of Education and E-Learning Research. 2022. Vol. 9. No. 4. P. 258–268. <https://doi.org/10.20448/jeelr.v9i4.4247>
31. Buzzelli M., Asafo-Adjei E. Experiential learning and the university's host community: rapid growth, contested mission and policy challenge // Higher Education. 2023. Vol. 85. P. 521–538. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00849-1>
32. Pažur Aničić K., Gusić Mundar J., Šimić D. Generic and digital competences for employability — results of a Croatian national graduate's survey // Creative Education. 2023. Vol. 86. P. 407–427. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00940-7>
33. Seikkula-Leino J., Venesaar U., Ripatti M. Creating an Entrepreneurial University Just Like That? Developing Students' Empowering Entrepreneurship Competence in a University's Short-Term Innovation Challenge Course // Creative Education. 2024. Vol. 15. P. 1140-1165. <https://doi.org/10.4236/ce.2024.156070>

References

1. Andreychuk A.V., Kharitonov M.G. Features of the organization of pedagogical conditions for the development of technical creativity of children at the technopark site. *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva* [Bulletin of the I. Ya. Yakovlev ChSPU], 2020, no. 2(107), pp. 104-114. <https://doi.org/10.37972/chgpu.2020.107.2.014>
2. Bakulina E.A., M. N. Semikov, T. A. Ivanova. Formation of digital skills of students of the specialty “Information Systems and programming” in the conditions of the technopark of universal pedagogical competencies. *Perspektivy nauki* [Prospects of science], 2023, no.11 (170), pp. 305-307.
3. Bozhko N.N., Shubina A.S. The experience of involving teachers of the Pedagogical University in the implementation of network scientific and educational projects using the resources of the technopark. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Public Proceedings of the Volgograd State Pedagogical University], 2022, no. 10(173), pp. 56-64.

4. Vanyushina N.A. The use of technopark resources in the practice of teaching Russian as a foreign language. *Filologiya: ot teorii k praktike Materialy II Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, Karakalpakstan, Nukus, 12–13 maya 2023 goda* [Public Philology: from theory to practice: Materials of the II International Scientific and Practical Conference, Karakalpakstan, Nukus, May 12-13, 2023] / Ministry of Higher Education, Science and Innovation of the Republic of Uzbekistan, Nukus State Pedagogical Institute named after Azhiniyaz. Karakalpakstan; Nukus: ILIMPAZ Publ., 2023, pp. 3-4.
5. Votintsev A.V. Event competence of pedagogical workers of educational technoparks. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern problems of science and education], 2023, no. 3, p. 41. <https://doi.org/10.17513/spno.32694>
6. Garipova R., Turdybekova Z., Bayramova A. The use of innovative technologies in teaching geography. *Ekonomika i sotsium* [Economy and society], 2023, no.12-1(115), pp. 1037-1041.
7. Goncharova O.V., Tyutyunnikova E. B. Methodology of design and research training in biology at the technopark sites. *Nauchnaya mysl': perspektivy razvitiya : materialy XII Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, Armavir, 03 aprelya 2023 goda* [Scientific thought: prospects for development]. Armavir: Armavir State Pedagogical University, 2023, pp. 123-128.
8. Gorbunov N.A., Chudinsky R. M. The role and place of the technopark of universal competencies and the pedagogical technopark “Quantorium” in the preparation of the future teacher of informatics. *Informatzionnye tekhnologii v obrazovatel'nom protsesse vuzov i shkol* [Public Information technologies in the educational process of higher education and schools]. Voronezh: Voronezh State Pedagogical University, 2022, pp. 70-76.
9. Evdokimova V.E., Perfilieva A.V. The use of technopark equipment of universal pedagogical competencies when working with school students in the system of additional education. *Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki* [Scientific review. Pedagogical sciences], 2022, no. 5, pp. 25-29. <https://doi.org/10.17513/srps.2446>

10. Evdokimova V.E., Ustinova N.N. Technopark of universal pedagogical competencies as a modern professionally oriented developing space. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern problems of science and education], 2022, no. 6-1. URL: <https://science-education.ru/article/view?id=32130>
11. Zayats M.L. Organization of project and research activities of students in the school “Quantorium”. *Nauchnye vyskazyvaniya* [Public Scientific statements], 2024, no. 12 (59), pp. 44-46 URL: https://nvjournal.ru/article/Organizatsija_proektnoj_i_issledovatel'skoj_dejatel'nosti_uchaschihsja_v_shkolnom_Kvantoriume
12. Krupoderova K.R., Gordeeva E.A., Pichuzhkina D.Yu. Preparation of future teachers for the use of augmented and virtual reality technologies. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of modern pedagogical education], 2022, no. 75-3, pp. 235-238.
13. Kutseva E.A. Digital educational resources in school historical education. *Povolzhskiy pedagogicheskij vestnik* [Volga Pedagogical Bulletin], 2020, no. 3(28), pp. 113-121.
14. Lazutova L.A. Formation of universal competencies among future teachers of foreign languages in the conditions of a pedagogical technopark. *Samarskij nauchnyy vestnik* [Samara Scientific Bulletin], 2023, no. 2, pp. 281-285. <https://doi.org/10.55355/snv2023122314>
15. Lapchik E.S. Online course “OMGPU Technopark: methods of application” in the format of a mass open online course. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern problems of science and education], 2023, no. 2, p. 26. <https://doi.org/10.17513/spno.32514>
16. Larina L.N. Continuous educational model of engineering and technical education of schoolchildren in the format “school - quantorium – university – enterprise”. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom* [Vocational education in Russia and abroad], 2018, no. 4 (32), pp. 37-47.
17. Ledovskaya T.V., Solynin N.E. Formation of universal pedagogical competencies by means of modern technoparks (on the example of social UPC). *Prepodavatel' XXI vek* [Public Teacher XXI century], 2022, no. 4, part 1, pp. 75-87.

18. Milinsky A.Yu. Interfaculty technopark of universal pedagogical competencies as a means of professional orientation of schoolchildren to pedagogical professions. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta* [Scientific notes of the P.F. Lesgaft University], 2022, no. 4(206), pp. 247-251. <https://doi.org/10.34835/issn.2308-1961.2022.4.p247-251>
19. Epaneshnikov V.V. The implementation of a quasi-professional educational environment in the professional training of a school teacher. *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal* [Kazan Pedagogical Journal], 2016, no. 4(117), pp. 76-79.
20. Puziychuk S.V., Rozhdestvenskaya N.V., Tikhonova A.M., Zinchenko M.V. Evolution of technoparks as a movement towards a knowledge-based economy. *Nauchnyy zhurnal Sankt-Peterburgskogo Natsional'nogo issledovatel'skogo universiteta ITMO (Universitet ITMO)* [Scientific Journal of St. Petersburg National Research University ITMO (ITMO University)], 2024, no. 2, pp. 3-12. URL: <http://openbooks.ifmo.ru/ru/article/22801/>
21. Rubtsova O.L., Gulyaeva V.B., Vakhitova L.R., Pertaya M.V. Concept, resources and management experience of technoparks that non-profitalize innovations. *Nauchnyy zhurnal Sankt-Peterburgskogo Natsional'nogo issledovatel'skogo universiteta ITMO (Universitet ITMO)* [Scientific Journal of St. Petersburg National Research University ITMO (ITMO University)], 2024, no. 2, pp. 67-77. URL: <http://openbooks.ifmo.ru/ru/article/22813/>
22. Tarkhanova I.Y. Formation of universal competencies of students by means of the university environment. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika* [Public Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2018, vol. 24, no. 3, pp. 123-128.
23. Urakova E.A., Platonova A.A., Urakov A.A. Application of design technologies in vocational education on the basis of modern technoparks. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of modern pedagogical education], 2023, no. 79-4, pp. 244-246.
24. Ustinova N.N. Organization of interaction between the technopark of universal pedagogical competencies and schools on the example of the

- implementation of the network educational program “Technology”. *Sovremennye naukoemkie tekhnologii* [Modern high-tech technologies]. 2023, no. 1, pp. 166-170, <https://doi.org/10.17513/snt.39516>
25. Fominykh S.O. Features of the organization of project activities of future physics teachers in the conditions of a technopark. *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal* [Kazan Pedagogical Journal], 2023, no. 1(156), pp. 76-82. <https://doi.org/10.51379/KPJ.2023.158.1.007>
26. *Formation of the natural science component of functional literacy of students on the basis of the technopark of universal pedagogical competencies: educational and methodological manual*. Biysk: Altai State Humanitarian and Pedagogical University named after V.M. Shukshin Publ., 2022, 88 p.
27. Yasvin V.A. *Educational environment: from modeling to design*. Moscow: Smysl Publ., 2001, 365 p.
28. Yasvin V.A. School environment as a subject of measurement: expertise, design, management. *Narodnoe obrazovanie* [Public Public Education]. Moscow: 2019, 448 p.
29. Anselmann, S., Faßhauer, U. and Windelband, L. Investigating Learning Factories as a Learning Environment in Vocational Education and Training. *Creative Education*, 2024, vol. 15, no. 7, pp. 1337-1358. <https://doi.org/10.4236/ce.2024.157081>
30. Bakhsh K., Hafeez M., Shahzad S., Naureen B., Farid M. F. Effectiveness of Digital Game Based Learning Strategy in Higher Educational Perspectives. *Journal of Education and E-Learning Research*, 2022, vol. 9, no. 4, pp. 258–268. <https://doi.org/10.20448/jeelr.v9i4.4247>
31. Buzzelli M., Asafo-Adjei E. Experiential learning and the university’s host community: rapid growth, contested mission and policy challenge. *Higher Education*, 2023, vol. 85, pp. 521-538. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00849-1>
32. Pažur Aničić K., Gusić Munđar J., Šimić D. Generic and digital competences for employability — results of a Croatian national graduate’s survey. *Creative Education*, 2023, vol. 86, pp. 407-427. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00940-7>
33. Seikkula-Leino, J., Venesaar, U. and Ripatti, M. Creating an Entrepreneurial University Just Like That? Developing Students’ Empowering

Entrepreneurship Competence in a University's Short-Term Innovation Challenge Course. *Creative Education*, 2024, vol. 15, pp. 1140-1165. <https://doi/10.4236/ce.2024.156070>

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Аранова Светлана Владимировна, доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник научно-исследовательского института педагогических проблем образования института педагогики *Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена*
наб. реки Мойки, 48, г. Санкт-Петербург, 191186, Российская Федерация
svet-aranova@yandex.ru

Боровик Людмила Константиновна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики непрерывного педагогического образования института педагогики *Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена*
наб. реки Мойки, 48, г. Санкт-Петербург, 191186, Российская Федерация
l3417103@gmail.com

Иглина Елена Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры графики и скульптуры института художественного образования *Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена*
наб. реки Мойки, 48, г. Санкт-Петербург, 191186, Российская Федерация
elena_iglina@mail.ru

Примчук Надежда Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики непрерывного

педагогического образования, ведущий научный сотрудник научно-исследовательского института педагогических проблем образования института педагогики

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

наб. реки Мойки, 48, г. Санкт-Петербург, 191186, Российская Федерация

nprimchuk@yandex.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Svetlana V. Aranova, Doctor of Pedagogical Sciences, Leading researcher at the Research Institute of Pedagogical Problems of Education of the Institute of Pedagogy

Herzen State Pedagogical University of Russia

48, Moika Embankment, St. Petersburg, 191186, Russian Federation

svet-aranova@yandex.ru

SPIN-code: 1285-5710

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0801-9115>

Researcher ID: B-6505-2017

Scopus Author ID: 57203542635

Lyudmila K. Borovik, Associate Professor, Department of Theory and Methodology of Continuing Pedagogical Education, Ph.D. in Pedagogy

Herzen State Pedagogical University of Russia

48, Moika Embankment, St. Petersburg, 191186, Russian Federation

3417103@gmail.com

SPIN-code: 5747-6700

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-3398-6278>

Researcher ID: JNR-7242-2023

Scopus Author ID: 57203542635

Elena A. Iglina, Associate Professor, Department of Graphics and Sculpture, Ph.D. in Pedagogy

Herzen State Pedagogical University of Russia
48, Moika Embankment, St. Petersburg, 191186, Russian Federation
elena_iglina@mail.ru
SPIN-code: 1878-4215

Nadezhda V. Primchuk, Associate Professor, Department of Theory and Methodology of Continuing Pedagogical Education, Ph.D. in Pedagogy, Leading researcher at the Research Institute of Pedagogical Problems of Education of the Institute of Pedagogy
Herzen State Pedagogical University of Russia
48, Moika Embankment, St. Petersburg, 191186, Russian Federation
nprimchuk@yandex.ru
SPIN-code: 4684-8802
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1817-1978>
Researcher ID: AAH-2092-2019
Scopus Author ID: 57208553575

Поступила 20.07.2024
После рецензирования 15.08.2024
Принята 29.08.2024

Received 20.07.2024
Revised 15.08.2024
Accepted 29.08.2024

DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-640
УДК 372.881.111.1



Научная статья

НЕЙРОСЕТЕВОЙ МАШИННЫЙ ПЕРЕВОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

И.С. Волежанина, С.В. Чусовлянова

Обоснование. *Массовое использование обучающимися технических вузов сервисов нейросетевого машинного перевода при изучении иностранных языков влечет за собой необходимость изменения содержания рабочих программ и инструментария преподавания. Такая перспектива вызывает неоднозначную реакцию педагогов, что актуализирует обозначенную проблему в условиях цифровой трансформации высшего образования.*

Цель. *Авторы ставят целью представить результаты теоретико-эмпирического изучения отношения участников процесса обучения иностранному языку к массовому внедрению нейросетевых машинных переводчиков.*

Материалы и методы. *Материалы к настоящей статье были получены методом анкетирования, которое проводилось среди преподавателей и обучающихся технических вузов г. Новосибирска в 2024 г. Для более глубокого понимания отношения респондентов к внедрению сервисов нейросетевого машинного перевода в процесс обучения проводились ретроспективные беседы с обучающимися и полуструктурированные интервью с преподавателями кафедр иностранных языков.*

Результаты. *Полученные данные свидетельствуют о преимущественно положительном отношении преподавателей и обучающихся новосибирских технических вузов к внедрению сервисов нейросетевого машинного перевода в процесс обучения иностран-*

ным языкам. Несмотря на тенденцию использовать такие сервисы для перевода больших фрагментов собственных текстов, многие обучающиеся ориентированы на анализ качества и редактирование получаемых результатов. Преподаватели, в свою очередь, отмечают, что нейросетевые машинные переводчики не решают проблему лингвистических затруднений, особенно при переводе отраслевых текстов. Вместе с тем они не видят причин запрещать обучающимся обращаться к сервисам нейросетевого машинного перевода в аудиторной и внеаудиторной деятельности. Также преподаватели подчеркивают, что использованию этих инструментов необходимо обучать специально. Учитывая мнения респондентов, авторы предлагают включить в рабочие программы отдельный модуль, посвященный корректному использованию сервисов нейросетевого машинного перевода, что будет способствовать развитию критического мышления обучающихся при решении учебных, профессиональных и исследовательских задач.

Ключевые слова: обучение иностранному языку; нейросетевой машинный перевод; технический вуз; критическое мышление; навыки перевода

Для цитирования. Волежжанина И.С., Чусовлянова С.В. Нейросетевой машинный перевод в обучении иностранному языку в техническом вузе // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2024. Т. 15, № 5SE. С. 157-180. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-640

Original article

NEURAL NETWORK MACHINE TRANSLATION IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN TECHNICAL UNIVERSITY

I.S. Volegzhanina, S.V. Chusovlyanova

Background. Mass usage of neural-network machine translation services by students of technical universities when studying foreign lan-

guages leads to the necessary changes in the working programme content and teaching instruments. Such a perspective causes ambiguous response among educators, which makes this problem relevant under the conditions of digital transformation of higher education.

Purpose. *The authors aim to provide the results of a theoretical and empirical study of how the participants of the foreign language teaching and learning process respond to the mass implementation of neural network machine translators.*

Materials and methods. *Materials for this article are obtained by the method of questionnaire survey, which is conducted among instructors and students of Novosibirsk technical universities in 2024. For a deeper understanding concerning the attitude of respondents to the implementation of neural network machine translation apps in the teaching and learning process, retrospective conversations with students and semi-formalised interviews with instructors of Foreign Language Departments are conducted.*

Results. *The findings suggest a predominantly positive attitude of the instructors and students of Novosibirsk technical universities to the implementation of neural network machine translation services in teaching and learning foreign languages. Although there is a tendency to use such services to translate large pieces of their own texts, many students are focused on analysing the quality and editing their translates. The instructors, in their turn, note that neural network machine translators do not solve the problem of linguistic difficulties, especially when translating industry-specific texts. However, they find no reason to ban their students from using neural network machine translation services in classroom and extracurricular activities. Moreover, the instructors emphasise that the use of these instruments should be taught on purpose. Taking into account the respondents' opinions, the authors offer to add a separate module devoted to the proper use of neural network machine translation services to the working programmes, which will contribute to the development of students' critical thinking when solving academic, professional and research tasks.*

Keywords: *teaching a foreign language; neural network machine translation; technical university; critical thinking; translation skills*

***For citation.** Volegzhanina I.S., Chusovlyanova S.V. Neural Network Machine Translation in Foreign Language Teaching in Technical University. Russian Journal of Education and Psychology, 2024, vol. 15, no. 5SE, pp. 157-180. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-640*

Введение

Массовое распространение сервисов нейросетевого машинного перевода (НМП) в связи с достижениями в разработках генеративного искусственного интеллекта влечет за собой необходимость изменения инструментария преподавания иностранных языков и содержательного наполнения программ обучения. Ситуация, которая наблюдается сегодня на занятиях по иностранному языку во многих вузах мира, заставляет согласиться с G. Yee, называющего НМП новой парадигмой машинного перевода. Эта парадигма включает в себя и мобильный перевод, осуществляемый онлайн на персональных устройствах с помощью специальных приложений [16]. Благодаря своей доступности, сервисы НМП активно внедряются в практику обучения иностранным языкам на всех образовательных ступенях и уровнях владения. Так, система компетенций Европейской магистратуры перевода устанавливает, что обучающиеся должны «освоить основы машинного перевода и его влияние на процесс перевода; оценивать значимость систем машинного перевода в процессе перевода и внедрять соответствующую систему там, где это необходимо» [14].

Как показывает анализ научных публикаций, посвященных проблеме НМП в образовательной деятельности, наиболее изученным является процесс обучения английскому языку [6]. Несколько меньший интерес вызывают другие европейские языки, например, французский [7]. В последние годы активизированы исследования по применению НМП в обучении китайскому языку [12; 16]. Вне зависимости от изучаемого языка, обучающиеся чаще всего используют НМП при написании собственных текстов. Таким образом, внедрение НМП в обучение иностранным языкам становится реальностью и открывает новые горизонты в профессиональной деятельности

современного педагога, направленной на формирование личности будущего специалиста, «способного использовать информационные технологии для продуктивного взаимодействия с другими людьми, создания письменных, устных и видео сообщений» [5].

Признавая положительные педагогические эффекты, исследователи, вместе с тем, относят НМП к «подрывным» инновациям, существенно трансформирующим профессиональную деятельность современного преподавателя иностранного языка. Такая перспектива вызывает неоднозначную реакцию педагогов, что отмечается во многих работах (например, [11]). Кроме того, отношение к использованию сервисов НМП зачастую разнится у обучающихся и преподавателей. Существуют примеры публикаций, авторы которых рекомендуют запрещать НМП при написании обучающимися собственных текстов вне аудитории (например, [8]). К сожалению, как предрекают P. Urlaub и E. Dessein [15], такая политика может привести к тому, что деятельность, имеющая ключевое значение для развития аналитического и творческого мышления (например, сочинения на иностранном языке), либо исчезнет, либо будет выполняться исключительно в аудитории, что приведет к сокращению ценного учебного времени, которое могло бы быть посвящено развитию навыков устной речи.

С осторожностью относясь к внедрению НМП в языковое образование, авторы изученных работ выступают за перспективу человеко-машинного взаимодействия в межкультурной коммуникации, когда сервисы НМП исполняют роль средства поддержки естественного интеллекта. Такое видение согласуется с положением современной концепции «Общество 5.0» о том, что способы общения между людьми на разных языках и их коммуникативное поведение существенно трансформируются благодаря все более совершенным и специализированным сервисам, включая переводческие.

Проблема внедрения НМП в обучение иностранным языкам представляется особенно актуальной для технических вузов, осуществляющих подготовку будущих специалистов для конкретной отрасли производства и включенной в ее интеллектуальное поле [2]. Специ-

фика деятельности отраслевых предприятий отражается в отраслевых профессиональных дискурсах [4], а именно: в типовых участниках дискурса, его хронотопе, целях, ценностях, коммуникативных стратегиях, жанрах, прецедентных текстах и дискурсивных формулах [3].

Анализ современной зарубежной и отечественной педагогической литературы позволил выявить недостаточную изученность отношения преподавателей и обучающихся российских технических вузов к использованию сервисов НМП в обучении иностранным языкам. Вместе с тем, такое исследование может способствовать постепенному и продуманному внедрению сервисов НМП, смягчая некоторую дезориентацию в связи с обострившимся противоречием между традиционной системой преподавания иностранных языков в технических вузах и обновлением трудовых функций педагога.

Отсюда, цель статьи – представить результаты исследования по теоретико-эмпирическому изучению отношения к НМП участников процесса обучения иностранному языку в техническом вузе. Полученные авторами результаты могут служить ориентирами для опытных и будущих преподавателей иностранного языка при разработке системы заданий, направленной на внедрение НМП в работу обучающихся, что будет способствовать обогащению традиционного инструментария преподавания иностранных языков в технических вузах.

Материалы и методы

Представленное эмпирическое исследование проводилось в 2024 г. среди обучающихся и преподавателей трех технических вузов г. Новосибирска (Сибирского государственного университета путей сообщения, Новосибирского государственного архитектурно-строительного университета, Новосибирского государственного технического университета). Материалы к настоящей статье были получены методом анкетирования, а также в ходе ретроспективных бесед с обучающимися и полуструктурированных интервью с преподавателями кафедр иностранных языков. Целью анкетирования поставлено понимание ситуации по использованию машинных переводчиков

обучающимися технических вузов для выработки рекомендаций по более результативному формированию информационной, научно-творческой, исследовательской и рефлексивной компетенций средствами дисциплины «Иностранный язык». Для достижения поставленной цели авторами статьи разработаны две анкеты, каждая из которых включает 14 вопросов (закрытых и полузакрытых).

Всего с использованием разработанных анкет были опрошены 36 преподавателей кафедр иностранных языков и 187 обучающихся неязыковых направлений подготовки. Из этой же группы респондентов в ретроспективных беседах участвовали 40 обучающихся, полуформализованное интервью проводилось с 12 преподавателями. Доля респондентов по курсам и программам обучения выглядит следующим образом: 48,1 % – обучающиеся 1–3 курсов специалитета, 29,5 % – обучающиеся 1–2 курсов бакалавриата, 4,8 % – магистранты, 17,6 % – аспиранты 1 курса обучения. Таким образом, исследование охватывает обучающихся технического вуза всех уровней подготовки (от бакалавриата до аспирантуры), изучающие иностранные языки. Сбор и анализ данных проводился с использованием онлайн-сервиса Google Forms, что обосновано большей свободой выбора места и времени прохождения опроса респондентами.

Для глубинного понимания влияния машинного перевода на традиционную систему преподавания иностранных языков проведены: ретроспективные беседы с будущими бакалаврами и специалистами, завершившими изучение иностранного языка во втором и четвертом семестрах 2023-2024 учебного года (40 человек из принявших участие в анкетировании); полуформализованные интервью с профессорско-преподавательским составом кафедр иностранных языков технических вузов (12 человек из принявших участие в анкетировании). Всего в обсуждениях участвовали 11,1 % информантов, работающих в должности профессора кафедры, 33,3 % – в должности доцента, 55,6 % – в должности старшего преподавателя и преподавателя. Большинство информантов (77,8 %) работают в вузах более 20 лет, что свидетельствует о значительном профессиональном опыте в традиционной системе преподавания иностранного языка.

Ограничением проводимого исследования рассматривается включенность в выборку респондентов из технических вузов лишь одного крупного города России. Полученные данные могут не распространяться на обучающихся и преподавателей вузов других регионов страны, которые могут иметь и иные мнения о влиянии НМП на учебную и профессиональную деятельность. Это ограничение в определенной степени снимается за счет соответствия полученных результатов данным, представленным в изученных научных публикациях. Используя метод сравнительного анализа, авторы статьи обращаются к эмпирическим исследованиям, проведенным российскими и зарубежными учеными с 2019 по 2023 гг.

Результаты и обсуждение

Материалы опроса обучающихся свидетельствуют о том, что практически все респонденты (95,5 %) используют сервисы НМП. Наиболее популярными являются Яндекс Переводчик (к нему обращаются 78,1 % опрошенных), Google Translate (62 % опрошенных) и DeepL (33,3 % опрошенных). Среди других систем машинного перевода называются PROMT, ChatGPT и iPhone Translate – приложения для мгновенного перевода на мобильных устройствах (1 % опрошенных соответственно).

Цели применения НМП достаточно вариативны и могут быть условно распределены по четырем сферам деятельности: образование, научные исследования, включая проектную работу, бизнес и развлечения (досуг). В учебной деятельности машинные переводчики активно используются на занятиях по иностранному языку (70,6 % ответов), для перевода учебного аудио и видео контента (26,7 % ответов). Они также востребованы для перевода иностранных научных статей на родной язык (82,9 % ответов) и собственных статей с родного языка на иностранный (30,5 % ответов). Респонденты, уже осуществляющие самостоятельную профессиональную деятельность (магистранты и аспиранты), обращаются к НМП при переводе технической документации (23,5 % ответов), бизнес документации и деловой переписки (13,4 % ответов). При проведении

досуга машинные переводчики задействованы для перевода страниц Интернет-сайтов (63,1 % ответов), развлекательных аудио и видео (песен, сериалов и пр.) (27,3 % ответов), реплик в играх (1 % ответов) и при общении с иностранцами через мессенджеры (25,7 % ответов). Во всех названных сферах деятельности машинные переводчики исполняют роль словаря, что отметили 23,5 % обучающихся. При этом 53,5 % респондентов уверены, что такие системы могут полностью заменить электронные словари и переводческие ресурсы (например, Мультитран).

Отвечая на вопрос о причинах использования машинных переводчиков, большинство респондентов отмечают их способность обрабатывать значительные объемы текста (64,2 % ответов) с высокой скоростью для общего понимания содержания (73,3 % ответов), тем самым экономя время пользователя (76,5 % ответов). При уточнении объемов переводимых текстов было установлено, что с примерно равной частотой опрошенные переводят как полные тексты (53,5 % ответов), так и их менее крупные фрагменты – отдельные предложения (53,5 % ответов), фразы из предложений (51,3 % ответов) и отдельные слова (51,9 % ответов).

Тот факт, что машинный переводчик «переводит лучше, чем я» признали 39 % респондентов. Также установлена группа обучающихся, которые обращаются к машинным переводчикам, чтобы «не прилагать дополнительные умственные усилия» (26,2 % ответов). Вместе с тем была выявлена малочисленная группа опрошенных (3 % ответов) с вдумчивым подходом к процессу перевода. Такие обучающиеся обращаются к машинным переводчикам с целью сравнения собственного и альтернативного вариантов перевода, чтобы удостовериться «в корректности своего перевода в сложных местах» и для озвучивания фрагментов текста при уточнении произношения.

Несмотря на такое распределение ответов, многие респонденты редактируют свои переводы на различных уровнях. 50,3 % респондентов всегда перечитывают то, что получилось и вносят правки, доверяя своему чувству языка. К словарям и другим ресурсам они не обращаются. Здесь полагаем уместным определить чувство язы-

ка «как результат накопленных знаний о языке, сформированный в результате практической деятельности» [1, с. 147]. 34,2 % респондентов также всегда перечитывают свои переводы, но обращаются за уточнениями к словарям и другим ресурсам. 9 % опрошенных корректируют свои переводы, обращаясь за помощью к специалистам, одноклассникам и друзьям, лучше владеющим иностранным языком. Лишь 4,8 % опрошенных ответили, что никогда ничего не исправляют, поскольку «машинный переводчик переводит очень качественно».

Конкретизируя ошибки, которые чаще всего приходится редактировать самостоятельно, респонденты указали на специальные термины (64,2 % ответов), грамматические конструкции (45,5 % ответов), общую лексику (39,0 % ответов), стиль (42,2 % ответов), фразеологизмы (1 % ответов), цифры и формулы (1 % ответов).

Широкое использование машинных переводчиков, тем не менее, не исключает лингвистических затруднений. Наиболее сложной задачей остается перевод с родного на иностранный язык (54,5% ответов). Перевод с иностранного языка на родной вызывает несколько меньше сложностей (36,9 % ответов). Современным обучающимся технических вузов тяжело даются перефразирование (46 % ответов), пересказ (38 % ответов), сочинение собственного текста (33,7 % ответов) и реферирование (29,4 % ответов). Незначительное число респондентов (1 %) добавили в этот список заучивание слов и текстов наизусть.

Связана ли такая картина с зависимостью обучающихся от систем машинного перевода? Респондентов попросили описать свои действия в гипотетической ситуации, когда преподаватель ставит задачу не использовать машинный переводчик при написании собственного текста (эссе, статьи и др.). Значительное число опрошенных (34,2 %) ответили, что не станут использовать машинный переводчик, а обратятся к словарям, похожим текстам или помощи друзей. Но большинство признались, что все равно будут применять сервисы машинного перевода. При этом 45,4 % используют машинный переводчик, но тщательно проанализируют и отредактируют

переведенный текст. 11,2 % посчитают эту просьбу глупой, поэтому сначала напишут свой текст на родном языке, а затем переведут его на иностранный язык с помощью сервиса машинного перевода. 8,6 % переведут текст с помощью машинного переводчика и, не редактируя, отдадут преподавателю – «если что-то не устроит, то мне скажут».

Применение машинных переводчиков в ситуации перевода собственных текстов или их значительных фрагментов с родного языка на иностранный вызывает проблему снижения оригинальности, которая получила название «сгенерированный текст». Ответы на вопрос о том, знакомы ли респонденты с данной проблемой, показали, что многие опрошенные (61,5 %) знают про это и учитывают при написании собственных текстов (эссе, статей, рефератов и др.). Однако число ответивших отрицательно достаточно велико (29,9 %), кроме того 8,6 % опрошенных ответили, что для них проверка собственных текстов в системе «Антиплагиат.вуз» не актуальна.

Ретроспективные беседы с обучающимися младших курсов были проведены в конце учебного года, – информантов попросили рассказать о личном опыте использования НМП. Полученная информация подтверждает данные эмпирических исследований других ученых (в частности, Е.А. Hellmich [7]) о том, что обучающиеся чаще всего используют НМП при написании собственных текстов и для поиска лексики (вместо словаря). В первом случае, сочинение пишется на родном языке, а затем копируется полностью или большими фрагментами в наиболее доступный сервис НМП. Во втором случае результаты поиска лексической единицы, включая отраслевые термины, не уточняются в других ресурсах. И обоих случаях результат машинного перевода критически не анализируется. Как объяснили информанты, это связано с недостаточным уровнем владения иностранным языком. На вопрос о том, почему не были исправлены термины, которые изучались в течение учебного года, обучающиеся затруднились ответить.

Полученные данные в целом согласуются с данными опроса преподавателей кафедр иностранных языков. Учебная практика

показывает, что наибольшую сложность у обучающихся вызывают задания, связанные с пересказом (88,9 % ответов), перефразированием (77,8 % ответов) и сочинением собственного текста (66,7 % ответов), а также перевод с родного на иностранный язык (55,6 % ответов). В то же время, как полагают преподаватели, реферирование вызывает гораздо меньше затруднений (33,3 % ответов), а перевод с иностранного на родной язык проблемой считают лишь 11,1 % опрошенных. Примечательно, что на вопрос о том, используют ли обучающиеся машинные переводчики, 100 % респондентов ответили положительно: «да, используют на занятиях в аудитории и при выполнении самостоятельной внеаудиторной работы». При этом не оказалось ни одного преподавателя, который не знал бы о машинных переводчиках или запрещал использовать сервисы машинного перевода на своих занятиях.

Означает ли такой ответ, что преподаватели не видят проблемы в обращении обучающихся к машинным переводчикам в учебной деятельности? Действительно, никто из респондентов не отметил, что это проблема, с которой необходимо бороться, а 11,1 % посчитали, что использование сервисов машинного перевода не требует специального внимания преподавателя. Однако многие опрошенные полагают, что ситуация вызывает опасения (55,5 %), особенно массовое использование машинных переводчиков в аудитории (33,3 %). Так или иначе, все респонденты сошлись во мнении, что использование машинных переводчиков в будущем трансформирует традиционные методы преподавания иностранного языка.

Выработка конкретных методических решений, безусловно, требует понимания, для решения каких учебных задач обучающиеся пользуются машинными переводчиками. 88,9 % преподавателей ответили, что обучающиеся используют такого рода сервисы для перевода «всего подряд» (заданий к упражнениям, текстов, вопросов при ведении дискуссии и пр.). Но чаще всего при выполнении упражнений на перевод в аудитории (также 88,9 % ответов), для перевода слов в качестве словаря (77,7 % ответов), при написании собственных текстов – эссе (66,7 % ответов) и тезисов/статей на конферен-

цию (также 66,7 % ответов). Реже – при выполнении упражнений на чтение в аудитории (33,3 % ответов). И наименее востребованными машинные переводчики оказываются в устной речи – при выполнении упражнений на аудирование (11,1 % ответов) и для уточнения произношения слов/фраз (также 11,1 % ответов).

Так как же сочетать традиционные методы и средства в преподавании иностранных языков с нарастающей тенденцией к использованию машинных переводчиков обучающимися? 88,9 % опрошенных преподавателей полагают, что необходимо специально обучать корректному использованию таких сервисов. На другом конце шкалы находятся 11,1 % опрошенных, занимающих позицию «не нужно заострять на этом внимание преподавателей, пусть студенты пользуются, чем хотят».

Пользуются ли сами преподаватели кафедр иностранных языков машинными переводчиками? 11,1 % респондентов ответили «нет». Соответственно, 88,9 % пользуются различными сервисами: чаще всего обращаются к DeepL (88,9 %), намного реже к Яндекс Переводчику (22,2 %) и PROMT (22,2 %), реже всего к Google Translate (11,1 %). Машинные переводчики востребованы многими преподавателями для ускорения понимания текстов (научных статей, сайтов и др.) (66,7 % ответов) и написания собственных текстов (научных статей и др.) (44,4 % ответов). Нередко НМП используются как словари (33,3 % ответов). Некоторые преподаватели включают машинные переводчики в свой инструментарий при выполнении переводов на заказ (11,1 % ответов) и поиске вариантов перевода (также 11,1 % ответов).

Наконец, обсуждая проблему «сгенерированного текста», все опрошенные преподаватели подчеркнули, что знают о ней и учитывают при проверке своих текстов и текстов обучающихся в системе «Антиплагиат.вуз».

Дополнительно проведены неформализованные интервью для понимания отношения преподавателей к ситуации, когда с каждым годом все больше обучающихся обращаются к НМП. Данное обстоятельство видится в качестве одной из предпосылок обнов-

ления трудовых функций преподавателя иностранного языка теми информантами, кто обладает высоким уровнем цифровой грамотности. Однако лишь в единичных случаях высказывалось мнение о необходимости разработки новой системы заданий по применению обучающимися НМП.

Материалы проведенного исследования свидетельствуют о том, что массовое использование сервисов машинного перевода участниками процесса обучения уже трансформирует коммуникативный подход к преподаванию иностранных языков в технических вузах. Доступность соответствующих приложений на персональных мобильных устройствах и постоянное совершенствование технологии больших языковых моделей ставят под вопрос необходимость заданий, связанных с чтением и переводом письменных текстов, в их традиционном виде. Ситуация обостряется с учетом того, что многие изданные учебные пособия и практикумы содержательно строятся вокруг письменных текстов общего и общетехнического характера. Более того, стремительное совершенствование технологий обещает трансформировать обучение и устному переводу тоже. Аргументом в пользу внедрения НМП в процесс обучения иностранному языку в технических вузах является наличие у них мощного потенциала для развития критического мышления, информационной, научно-творческой, исследовательской и рефлексивной компетенций обучающихся с позиций междисциплинарного подхода, когда в центре внимания находятся коммуникативные ситуации, имеющие отраслевую специфику.

Важным итогом проведенного теоретико-эмпирического исследования полагаем следующие первичные рекомендации, касающиеся содержательного наполнения преподавания иностранных языков в техническом вузе.

В рабочие программы дисциплин на всех уровнях обучения желательно ввести отдельный модуль, цель которого – обучить корректному использованию сервисов НМП для решения учебных, профессиональных и исследовательских задач с учетом отраслевого контекста. Структура нового модуля представляется в виде по-

следовательных разделов, каждый из которых содержит задания, ориентированные на развитие критического мышления и таких компетенций обучающихся, как информационная, научно-творческая, исследовательская и рефлексивная.

Первый раздел (вводный) включает задания по ознакомлению обучающихся с принципами работы НМП, что позволит определить роль этих сервисов как посредников в различных видах деятельности человека, создающего смыслы с учетом вариативных контекстов. Отдельное внимание следует уделить обсуждению вопроса о внедрении систем искусственного интеллекта в развитие конкретной отрасли, на которую ориентирован технический вуз. Второй раздел связан с критическим анализом ситуаций перевода. Выполнение заданий этого раздела направлено на развитие информационной компетенции обучающихся – от расширения теоретических знаний о сильных и слабых сторонах НМП в привязке к отраслевой специфике коммуникативных ситуаций до практической подготовки по сравнительному использованию нескольких сервисов НМП. Сравнительный анализ поможет обучающимся при переводе отраслевых текстов действовать в соответствии с возможностями конкретных сервисов – использовать их сильные функции и смягчать недостатки (например, за счет обращения к другим инструментам: специализированным онлайн словарям, контекстным переводчикам, консультациям с преподавателями выпускающих кафедр и представителями производства). Третий раздел представлен заданиями на аналитическое постредактирование перевода, позволяющими развивать научно-творческую и исследовательскую компетенции обучающихся. Четвертый (завершающий) раздел направлен на развитие рефлексивной компетенции и включает задания на выявление обучающих эффектов от решения той или иной учебной задачи применительно к будущей профессии в отрасли. В данном разделе преподавателю полезно вернуться к обсуждению с обучающимися человеко-машинного взаимодействия и роли НМП как усилителя результативности различных видов деятельности человека (образования, проведения досуга, научных изысканий, решения производ-

ственных задач). Отдельный вопрос, который также затрагивается в рамках данного раздела, посвящен проблеме «сгенерированного текста» и повышению оригинальности собственных текстов на иностранном языке при проверке в системах «Антиплагиат.вуз».

Предложенные авторами статьи рекомендации учитывают рекомендации других исследователей, связанных с содержательным наполнением процесса обучения иностранным языкам. Приведем их ниже.

1. P. Urlaub и E. Dessein предложена система последовательно выполняемых заданий для обучения будущих переводчиков [15]. Первый блок содержит задания на анализ ситуации перевода. Обучающийся должен определить, следует ли обращаться к сервису НМП для более эффективного решения поставленной учебной задачи. Для этого преподаватель формирует у обучающегося понимание возможностей и ограничений НМП в различных коммуникативных ситуациях. Выполнение заданий второго блока, направленного на развитие навыков работы с НМП, предусматривает знакомство обучающихся с эффективными стратегиями перевода на уровне фраз, предложений и абзацев текста. Третий блок посвящен заданиям на анализ результата перевода. Обучающиеся критически оценивают транслят и принимают решение о необходимости постредактирования. Четвертый блок включает задания на определение обучающего эффекта. Здесь обсуждается, какие умения и навыки позволяет развивать использование НМП (изучить новые термины, улучшить произношение и др.).

2. М. Бородина и соавторы предлагают будущим переводчикам рассматривать результат перевода, выполненный НМП, в качестве модели, которая затем критически анализируется [9]. Такой анализ способствует сокращению числа ошибок в будущих переводах и повышает точность использования отраслевой терминологии.

3. Е.А. Hellmich разработаны рекомендации по использованию браузерной версии Google Translate для начинающих изучать иностранный язык [7]. Чтобы избежать затруднений и неверных действий со стороны обучающихся, предлагаются задания на сравнительный

анализ результата перевода – сначала отдельных слов, а затем более крупных фрагментов текста (фраз и абзацев). Полезны задания на понимание отличий при введении слов с артиклями и без, на уточнение исходных грамматических конструкций для получения наилучшего варианта перевода. Задания на выработку различных стратегий перевода предполагают использование дополнительных инструментов, когда сопоставляются результаты, полученные с помощью НМП и других ресурсов. Выполнение предлагаемых заданий может сопровождаться краткими объяснениями преподавателя о внутреннем устройстве НМП и принципах его работы (больших базах данных доминирующих языков, принципах перевода в системах на основе нейросетей с глубоким обучением и др.).

4. С. Tavares и соавторы советуют уделять больше внимания косвенным видам деятельности обучающихся – анализу сервисов НМП и предварительному редактированию текста [13].

5. М. Karapetyan предлагает использовать следующие задания с применением сервисов НМП: предоставить два или три альтернативных перевода одного и того же предложения с разными грамматическими структурами и формулировками; выполнить перевод в различных сервисах НМП и сравнить полученные результаты [10].

Отметим, что предложенные авторами статьи рекомендации находятся в русле цифровизации высшего образования, учитывают отраслевые контексты и акцентируют внимание на зависимости успешности практических действий обучающихся по использованию НМП от уровня развития навыков критического мышления.

Заключение

1. Очевидно, что языковые технологии – от онлайн-словарей до систем НМП – расширяют возможности человека в сфере многоязычной коммуникации. Результаты анкетирования преподавателей кафедр иностранных языков и обучающихся младших курсов неязыковых направлений подготовки по программам бакалавриата, специалитета, магистратуры и аспирантуры из трех технических вузов г. Новосибирска (всего 223 чел.) показали преимущественно

положительное отношение к внедрению НМП в процесс обучения иностранным языкам. Сервисы НМП активно применяются респондентами в учебной, научно-исследовательской и профессиональной деятельности, а также при проведении досуга. Данный факт едва ли свидетельствует о возникновении у обучающихся зависимости от НМП, т.к. многие из этой группы опрошенных ориентированы на анализ качества переведенных машиной текстов и готовы обращаться за помощью к компетентным консультантам. Таким образом, важной задачей преподавателя иностранного языка видится содействие обучающимся в продуктивном и ответственном применении НМП.

2. Ретроспективные беседы с обучающимися младших курсов в конце весеннего семестра (40 чел. из числа участников анкетирования) позволили выявить тенденцию машинного перевода больших фрагментов собственных текстов, при этом получаемый результат редко анализировался критически. Такая ситуация обостряет проблему «сгенерированного текста» при проверке работ обучающихся в системах «Антиплагиат.вуз».

3. В ходе полуформализованного интервью преподавателями кафедр иностранных языков, работающими на различных должностях и имеющими значительный опыт преподавания (12 чел. из числа участников анкетирования), было отмечено, что широкое использование НМП в учебной и самообразовательной деятельности обучающихся не исключает лингвистических затруднений. Это особенно верно применительно к отраслевым текстам, перевод которых относится к категории высокой сложности. В этой связи опасение вызывает уверенность обучающихся в том, что технология НМП способна решить за них все лингвистические проблемы. Вместе с тем преподаватели не видят причин запрещать обучающимся использование сервисов НМП в аудиторной и внеаудиторной деятельности, подчеркивая, что корректному применению таких сервисов необходимо уделять специальное внимание.

5. Результаты проведенного теоретико-эмпирического исследования соответствуют результатам других аналогичных исследований, что позволило отчасти снять ограничение, связанное с включенно-

стью в выборку респондентов из технических вузов лишь одного крупного города России. Авторы статьи полагают, что внедрение НМП в процесс обучения иностранному языку в технических вузах может способствовать развитию критического мышления обучающихся. Для этого предложены первичные рекомендации к содержанию наполнению преподавания иностранных языков, которые на практике предполагают смещение акцентов с письменной речи на устную, с заучивания и воспроизведения текстов на их творческую переработку.

Информация о конфликте интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Информация о спонсорстве. Исследование не имело спонсорской поддержки.

Список литературы

1. Аввакумова Е.А. Морфематические основания интуитивной орфографии русского языка: На материале эксперимента с детьми 6-7 лет: дисс. ... канд. филол. наук : 10.02.01. Кемерово, 2002. 171 с.
2. Волежанина И.С., Литовка О.Н. Влияние интеллектуального поля отрасли на становление и развитие профессиональной компетентности будущего инженера // *Инновации в образовании*. 2023. № 1. С. 15-23.
3. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Москва: Гнозис, 2004. 389 с.
4. Степанова В.В. О типах отраслевого профессионального дискурса // *Известия Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины*. 2019. № 1 (112). С. 137-140.
5. American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) & The Partnership for 21st Century Skills. 21st Century Skills Map. 2011. URL: https://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/21stCenturySkillsMap/p21_worldlanguagesmap.pdf (дата обращения: 27.07.2024).
6. Briggs N. Neural machine translation tools in the language learning classroom: Students' use, perceptions, and analyses // *The JALT CALL*

- Journal. 2018. № 14(1). С. 2-24. <https://doi.org/10.29140/jaltcall.v14n1.221>
7. Hellmich E.A. Machine translation in foreign language writing: Student use to guide pedagogical practice // *Alsic*. 2021. Vol. 24, № 1. <https://doi.org/10.4000/alsic.5705>
 8. Henshaw F. Online translators in language classes: Pedagogical and practical considerations // *The FLT MAG, IALLT's free language technology magazine*. 2020, June 15. <https://www.doi.org/10.69732/SFBF9402>
 9. Impact of the google translate machine translation system on the quality of training student translators / M. Borodina, T. Golubeva, S. Shumakova, T. Bessonova et al. // *Webology*. 2021. Vol. 18, Special Issue on Current Trends in Management and Information Technology. P. 68-78. <https://www.doi.org/10.14704/WEB/V18SI05/WEB18214>
 10. Karapetyan M. Teaching languages in the digital age: incorporating machine translation // *Translation studies: theory and practice*. 2023. Vol. 3, Is. 2(6). P. 58-69. <https://doi.org/10.46991/TSTP/2023.3.2.058>
 11. Lee S.M. The effectiveness of machine translation in foreign language education: a systematic review and meta-analysis // *Computer Assisted Language Learning*. 2021. № 36(1-2). P. 103-125. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1901745>
 12. Tang Q. Research on the development trend of teaching Chinese as a second language in the age of Artificial Intelligence // *Proceedings of the 2nd International Conference on Literature, Art and Human Development (ICLAHD 2020)*. Atlantis Press, 2020, P. 706-708. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.201215.531>
 13. Tavares C., Tallone L., Oliveira L., Ribeiro S. The challenges of teaching and assessing technical translation in an era of neural machine translation // *Education Sciences*. 2023. Vol. 13, № 6. P. 541. <https://doi.org/10.3390/educsci13060541>
 14. The European Master's in Translation Competence Framework – 2022. 2022, 12 p. URL: https://commission.europa.eu/document/download/b482a2c0-42df-4291-8bf8-923922ddc6e1_en?filename=emt_competence_fwkw_2022_en.pdf (дата обращения: 13.08.2024).

15. Urlaub P., Dessen E. From disrupted classrooms to human-machine collaboration? The Pocket Calculator, Google Translate, and the future of language education // *L2 Journal*. 2022. Vol. 14. Is. 1. P. 45-59. <https://doi.org/10.5070/l214151790>
16. Yue G. Machine translation in the teaching and learning of Chinese as a foreign language: Attitudes, perceptions, and uses // *Applying Mobile Technologies to Chinese Language Learning*. 2022. P. 35-66. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-4876-9.ch002>

References

1. Avvakumova E.A. *Morfematičeskie osnovanija intuitivnoj orfografii russkogo jazyka: Na materiale jeksperimenta s det'mi 6-7 let* [Morphematic foundations of intuitive orthography of Russian language: Based on an experiment with 6-7 year old children]: diss. ... kand. filol. nauk: 10.02.01 Kemerovo, 2002, 171 p.
2. Volegžanina I.S., Litovka O.N. Vlijanie intellektual'nogo polja otrasli na stanovlenie i razvitie professional'noj kompetentnosti budushhego inženera [Influence of the intelligent field of an industry on the formation and development of a future engineer's professional competency]. *Innovacii v obrazovanii* [Innovations in education], 2023, no. 1, pp. 15-23.
3. Karasik V.I. Jazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs [The linguistic circle: personality, concepts, discourse]. Moscow: Gnosis, 2024, 389 p.
4. Stepanova V.V. O tipah otraslevogo professional'nogo diskursa [On the types of industry-specific professional discourse]. *Izvestija Gomel'skogo gosudarstvennogo universiteta imeni F. Skoriny* [Proceedings of the Gomel State University named after F. Skorina]. 2019, no. 1 (112), pp. 137-140.
5. American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) & The Partnership for 21st Century Skills. 21st Century Skills Map. 2011. URL: https://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/21stCenturySkills-Map/p21_worldlanguagesmap.pdf (accessed 27.07.2024).
6. Briggs N. Neural machine translation tools in the language learning classroom: Students' use, perceptions, and analyses. *The JALT CALL Journal*, 2018, no. 14(1), pp. 2-24. <https://doi.org/10.29140/jaltcall.v14n1.221>

7. Hellmich E.A. Machine translation in foreign language writing: Student use to guide pedagogical practice. *Alsic*, 2021, vol. 24, no. 1. <https://doi.org/10.4000/alsic.5705>
8. Henshaw F. Online translators in language classes: Pedagogical and practical considerations. *The FLTMAG, IALLT's free language technology magazine*, 2020, June 15. <https://www.doi.org/10.69732/SFBF9402>
9. Impact of the Google Translate machine translation system on the quality of training student translators / M. Borodina, T. Golubeva, S. Shumakova, T. Bessonova et al. *Webology*, 2021, vol. 18, Special Issue on Current Trends in Management and Information Technology, pp. 68-78. <https://www.doi.org/10.14704/WEB/V18SI05/WEB18214>
10. Karapetyan M. Teaching languages in the digital age: incorporating machine translation. *Translation studies: theory and practice*, 2023, vol. 3, is. 2(6), pp. 58-69. <https://doi.org/10.46991/TSTP/2023.3.2.058>
11. Lee S.M. The effectiveness of machine translation in foreign language education: a systematic review and meta-analysis. *Computer Assisted Language Learning*, 2021, no. 36(1-2), pp. 103-125. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1901745>
12. Tang Q. Research on the development trend of teaching Chinese as a second language in the age of Artificial Intelligence. *Proceedings of the 2nd International Conference on Literature, Art and Human Development (ICLAHD 2020)*, Atlantis Press, 2020, pp. 706-708. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.201215.531>
13. Tavares C., Tallone L., Oliveira L., Ribeiro S. The challenges of teaching and assessing technical translation in an era of neural machine translation. *Education Sciences*, 2023, vol. 13, no. 6, p. 541. <https://doi.org/10.3390/educsci13060541>
14. The European Master's in Translation Competence Framework – 2022, 2022, 12 p. URL: https://commission.europa.eu/document/download/b482a2c0-42df-4291-8bf8-923922ddc6e1_en?filename=emt_competence_fw_2022_en.pdf (accessed 13.08.2024)
15. Urlaub P., Dessein E. From disrupted classrooms to human-machine collaboration? The Pocket Calculator, Google Translate, and the future of

language education. *L2 Journal*, 2022, vol. 14, is. 1, pp. 45-59. <https://doi.org/10.5070/l214151790>

16. Yue G. Machine translation in the teaching and learning of Chinese as a foreign language: Attitudes, Perceptions, and Uses. *Applying Mobile Technologies to Chinese Language Learning*, 2022, pp. 35-66. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-4876-9.ch002>

ДААННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Волежжанина Ирина Сергеевна, доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой «Иностранные языки»
Сибирский государственный университет путей сообщения
ул. Дуси Ковальчук, 191, г. Новосибирск, Новосибирская область, 630049, Российская Федерация
erarcher@mail.ru

Чусовлянова Светлана Викторовна, кандидат социологических наук, доцент, доцент кафедры «Иностранные языки»
Сибирский государственный университет путей сообщения
ул. Дуси Ковальчук, 191, г. Новосибирск, Новосибирская область, 630049, Российская Федерация
cl0506@yandex.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Irina S. Volegzhanina, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Chair of the Foreign Languages Department
Siberian Transport University
191, Dusi Kovalchuk Str., Novosibirsk, Novosibirskaya oblast, 630049, Russian Federation
erarcher@mail.ru
SPIN-code: 8263-9915
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5523-714X>
ResearcherID: C-8896-2019
Scopus Author ID: 57195935978
ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Irina-Volegzhanina>

Svetlana V. Chusovlyanova, Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Foreign Languages Department

Siberian Transport University

191, Dusi Kovalchuk Str., Novosibirsk, Novosibirskaya oblast, 630049, Russian Federation

cl0506@yandex.ru

SPIN-code: 1811-9946

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4499-1179>

Scopus Author ID: 5719594100

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Svetlana-Chusovlyanova>

Поступила 20.07.2024

После рецензирования 15.08.2024

Принята 05.09.2024

Received 20.07.2024

Revised 15.08.2024

Accepted 05.09.2024

DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-641
УДК 316.422; 37.018.43



Научная статья

ГОТОВНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА К ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Т.В. Громова

Обоснование. Успешная профессиональная деятельность преподавателя вуза невозможна без продуктивного и инновационного использования информационно-коммуникационных технологий. Этот процесс предполагает не только постоянное широкое распространение знаний и информации, их трансформацию в цифровые образовательные продукты, но и наличие у преподавателя способности и готовности эффективно организовывать образовательный процесс в новых условиях.

Цель статьи – определить готовность преподавателей вуза использовать цифровые инструменты и технологии в своей профессиональной деятельности.

Материалы и методы исследования. В рамках исследуемой проблемы изучались публикации иностранных и отечественных авторов, проводился сбор информации по теме исследования из книг, журналов, интернет-изданий. Основу исследования составили наблюдение, опросы и анкетирование преподавателей с использованием структурированной анкеты с закрытыми и открытыми вопросами.

Результаты. Готовность преподавателей вуза к работе в цифровой образовательной среде сформирована не в полной мере. Это объясняется как недостаточным развитием цифровой образовательной среды вуза, так и недостаточным уровнем владения преподавателями цифровыми компетенциями. Только 55% преподавателей оценили свой уровень владения информационно-ком-

муникационными технологиями как “хороший”, а 10% продемонстрировали отличные навыки. Среди факторов, препятствующих цифровизации процесса преподавания, были отмечены в первую очередь: отсутствие стимулов и оснащения в университете, вред здоровью и большая утомляемость при работе за компьютером.

Ключевые слова: цифровая трансформация образования; цифровая образовательная среда вуза; преподаватель вуза; цифровая компетентность; информационно-коммуникационные технологии

Для цитирования. Громова Т.В. Готовность преподавателя вуза к цифровой трансформации образовательного процесса // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2024. Т. 15, № 5SE. С. 181-197. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-641

Original article

UNIVERSITY TEACHER’S READINESS FOR DIGITAL TRANSFORMATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS

T.V. Gromova

Background. *Successful professional activity of a university teacher is impossible without productive and innovative use of information and communication technologies (ICT). This process involves not only the constant widespread dissemination of knowledge and information, their transformation into digital educational products, but also the teacher’s ability and readiness to effectively organize the educational process in new conditions. We suppose the digital readiness of the university teacher should be the subject of systematic scientific analysis.*

The purpose of the article is to study the features of the digital transformation of higher education and to obtain objective data on the readiness of university teachers to use digital tools and technologies in their professional activities.

Materials and methods. *Within the framework of the studied problem, publications by foreign and domestic authors were studied; information on*

the research topic was collected from books, magazines, and online publications. The research was based on observation, surveys and questionnaires of teachers using a structured questionnaire with closed and open questions.

Results. *The results of the study showed that the readiness of university teachers to work in the digital educational environment is not fully formed. This is explained both by the insufficient development of the digital educational environment of the university and the low level of proficiency of teachers in digital competencies. Only 55% of the teachers rated their level of knowledge of information and communication technologies as “good”, and 10% demonstrated excellent skills. Among the factors hindering the digitalization of the teaching process, the following were noted first of all: lack of incentives and equipment at the university, harm to health and great fatigue when working at a computer.*

Keywords: *digital transformation of education; digital educational environment of the university; university teacher; digital competence; information and communication technologies*

For citation. *Gromova T.V. University Teacher’s Readiness for Digital Transformation of the Educational Process. Russian Journal of Education and Psychology, 2024, vol. 15, no. 5SE, pp. 181-197. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-641*

Введение

В эпоху научно-технического прогресса происходит стремительное развитие цифровизации во всех сферах жизни, в том числе в образовании. В наше время цифровая трансформация высшего образования является ключевой проблемой, которая все больше беспокоит академическое сообщество.

Этот процесс включает в себя внедрение цифровых технологий во все аспекты профессионального образования, повышение доступности различных информационных ресурсов и использование мультимедийного оборудования для организации учебных занятий, что приводит к созданию электронной среды обучения.

Результаты изучения соответствующих источников, опроса преподавателей и мониторинга функционирования цифровых проектов

в Самарском государственном экономическом университете привели к выводу, что цифровая компетентность преподавателя, информационно-коммуникационные технологии и цифровая образовательная среда являются ключевыми составляющими цифровой трансформации образования [6].

«Цифровая образовательная среда (ЦОС) – это новая реальность, в которой все компоненты системы образования взаимодействуют с помощью новых педагогических цифровых инструментов и технологий, что позволяет формировать цифровой учебный контент, выстраивать индивидуальные образовательные траектории» [13].

Цифровая трансформация образования в России регламентируется государственными документами, в частности приоритетным проектом “Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации” [10] и “Стратегией развития информационного общества в Российской Федерации на 2017-2030 годы” [11], а также паспортом стратегии цифровой трансформации образования [9]. Согласно этим документам, ключевая роль цифровых технологий заключается в создании условий для систематического повышения качества образования за счет развития российского цифрового образовательного пространства.

Несмотря на значительный объем научных работ как отечественных, так и зарубежных ученых, посвященных особенностям цифровизации образования, вопрос о готовности педагогов к профессиональной деятельности в цифровой среде остается открытым и рассматривается исследователями в большей степени на уровне постановки проблемы [14; 22]. Исследователи, изучавшие готовность /степень готовности преподавателей к цифровизации, опирались в основном на опросы и анкетирование, проводившиеся как в онлайн, так и в офлайн форматах [1; 2].

Среди проблем в рамках готовности преподавателей к цифровизации указывались, в частности, недостаточное владение методиками применения цифровых технологий в обучении и управлении учебным процессом в вузах [4] и недостаточное количество онлайн-курсов, которые могли помочь обеспечить усвоение дисциплин (модулей) образовательных программ всех уровней системы образования [3].

Анализ научно-методической литературы по исследуемой проблеме показывает, что как российские, так и зарубежные эксперты признают безусловные преимущества ЦОС, формирующей современную и безопасную инфраструктуру, обеспечивающую высокое качество и доступность образования всех видов и уровней [15; 19]. Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) позволяют персонализировать и дифференцировать процесс обучения. Внедрение цифровизации высшего образования «актуализировало проблему подготовки научно-педагогических работников и студентов, способных свободно владеть цифровыми технологиями и быть успешными в условиях современного электронного социального и профессионального пространства» [7].

Эффективность профессиональной деятельности преподавателя теперь зависит не только от уровня знаний преподаваемого предмета, но и от уровня знаний современных цифровых инструментов. Преподаватели, работающие в период цифровой трансформации, должны обладать широким спектром цифровых навыков, которые подразумевают способность решать проблемы цифровой реальности, использовать постоянно обновляемые цифровые ресурсы для взаимодействия с учащимися онлайн, критически и творчески мыслить, принимать решения в многозадачной среде, быть гибкими в восприятии новых знаний и информации [20].

Опыт использования цифровизации учебного процесса нельзя считать изученным полностью. В связи с этим проведенное исследование представляется актуальным и вносит дополнительную информацию в теоретическое осмысление цифровизации образования в высших учебных заведениях.

Цель статьи – определить готовность преподавателей отдельного вуза использовать цифровые инструменты и технологии в своей профессиональной деятельности.

Материалы и методы

В исследовании использовались методы анализа и систематизации зарубежных и отечественных источников по исследуемой проблеме.

Эмпирическую базу исследования составили данные анкетирования с использованием структурированной анкеты, включающей в себя закрытые и открытые вопросы. Респонденты, принявшие участие в опросе (в количестве 74 человек), принадлежат к разным возрастным группам и представлены преподавателями Самарского государственного экономического университета.

Опрос педагогов вуза был направлен на определение их отношения к цифровизации высшего образования, оценке положительных и отрицательных последствий внедрения цифровых технологий, а также анализу изменений в преподавательской работе с акцентом на внедрение цифрового контента, определению масштабов использования цифровых технологий на практике, определению новых функций преподавателя, возникших трудностей, внешних и внутренних мотивов, побуждающих преподавателей участвовать в онлайн-обучении, и самооценка преподавателями готовности к продуктивной работе в ЦОС.

Опросники, предложенные преподавателям, включали в себя следующие группы вопросов:

- отношение к цифровизации образовательного процесса;
- уровень владения ИКТ;
- профессионально значимые качества личности преподавателя для работы в цифровой образовательной среде;
- преимущества для преподавателей при использовании электронной образовательной среды;
- мотивирующие факторы для использования ИКТ в работе преподавателей;
- факторы, препятствующие разработке цифрового образовательного контента;
- использование возможностей цифровой образовательной среды и др.

Результаты и обсуждение

Исследователи выделяют несколько условий формирования готовности преподавателей вузов к профессиональной деятельности в электронной информационно-образовательной среде. Во-первых, это

объективные обстоятельства, определяемые условиями функционирования конкретного вуза и особенностями системы образования [6]. Во-вторых, это субъективные условия как отражение в сознании преподавателя процесса цифровизации высшего образования [8; 16; 20].

Готовность к вхождению в цифровую образовательную среду включает в себя, по мнению экспертов, два основных критерия: 1) готовность работать в электронной среде, принятие ее в качестве пространства для «осуществления образовательного процесса; 2) готовность участвовать в создании такой среды, что предполагает наличие мотивационной и технологической готовности преподавателя». Эти параметры можно рассматривать как уровни готовности преподавателя к профессиональной деятельности в условиях цифровизации образовательного процесса [11; 12; 21].

В настоящее время происходит значительная трансформация и расширение функций преподавателя в образовательном процессе, среди которых функции организатора, консультанта, фасилитатора, тьютора, супервизора и др. [5].

Однако, как показывает опыт использования цифровых инструментов и технологий в университетах разных стран, «не все преподаватели и студенты готовы к таким преобразованиям, поскольку не обладают необходимыми компетенциями, не имеют достаточного опыта использования цифровых технологий» [18].

Представим результаты опроса по основным позициям.

Исследование показало, что 60% преподавателей положительно относятся к цифровизации образовательного процесса, 34% заняли нейтральную позицию, только 6 % респондентов выразили негативное отношение, но 92% всех опрошенных подчеркнули необходимость использования цифровых технологий. 71% участников опроса считают, что они готовы к освоению цифровых образовательных технологий, 29% считают, что они лишь частично готовы к освоению новых технологий. Однако только 37% опрошенных отметили, что вуз создает условия для развития цифровой образовательной среды, а 60% преподавателей считают, что такие условия сегодня находятся не на должном уровне. Только 36% респондентов

знакомы с локальными нормативными актами университета, которые регулируют деятельность преподавателя в цифровой среде. Также 63% преподавателей отметили, что администрация университета поощряет использование электронных образовательных ресурсов.

84% преподавателей включают информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) в свою преподавательскую деятельность постоянно, 16% - фрагментарно. 43% преподавателей занимаются этим в течение 3-5 лет, 31% - в течение 1-2 лет и 26% - в течение 6-15 лет. Более того, подавляющее большинство (71%) респондентов испытывают личную удовлетворенность от использования ИКТ, 8% вынуждены ими пользоваться, 11% не дали однозначного ответа. При этом 55% респондентов оценили свой уровень владения ИКТ как “хороший” (по 4-балльной шкале), 32% оценили себя на “удовлетворительно”, 10% респондентов продемонстрировали отличные навыки, 3% преподавателей оценили себя на “неудовлетворительно”.

Большинство респондентов (81%) указали, что иногда испытывают трудности при работе с цифровым контентом. Среди основных трудностей были указаны следующие: технические (50%), психологические (21%), организационные трудности (38%), недостаточная цифровая грамотность (31%). Важно отметить, что 91% респондентов отмечают, что использование цифровых технологий значительно увеличивает нагрузку на преподавателей.

Все респонденты указали на необходимость повышения квалификации в области использования цифровых технологий. 86% респондентов уже прошли обучение по использованию цифрового контента в образовательной деятельности, 36% - по использованию облачных технологий, 26% - по использованию ИКТ по профилю преподаваемых предметов, 13% - не по профилю своей работы.

По результатам опроса 67% преподавателей указали на изменение роли преподавателя в контексте онлайн-образования. С одной стороны, исчезает авторитет знаний, преподаватель вынужден выполнять двойную работу, увеличивается время, затрачиваемое на подготовку к занятиям, рабочий день преподавателя становится еще более нерегулируемым, нарушаются личные границы, отсутствует

живое общение, сокращаются возможности воспитательного воздействия; преподаватель перестает быть уникальным и единственным источником информации, возрастает эмоциональное напряжение. С другой стороны, преподаватели в большей степени вовлечены в процесс, имеют возможность для саморазвития и приобретения новых образовательных ресурсов; роль преподавателя становится более контролирующей и направляющей, а большая часть времени отводится самообразованию студентов.

Респонденты выделили наиболее важные профессионально значимые качества личности преподавателя для успешной работы в цифровой образовательной среде, в том числе цифровую грамотность (73%), тайм-менеджмент (63%), стрессоустойчивость (55%), коммуникабельность (39%), стремление к самосовершенствованию (44%).

Были отмечены основные преимущества для преподавателей при использовании электронной образовательной среды: повышение гибкости и эффективности образовательного процесса за счет использования новых технологий (50%), простота сохранения и обновления содержания учебных материалов, доступ к ним в режиме онлайн. любое удобное время (42%), открытый образовательный контент, возможность разработки новых информационных образовательных ресурсов (42%), доступ к публикациям электронно-библиотечных систем (42%), знакомство с открытиями и новинками в предметной области (36%), возможность обмениваться информацией и опытом в реальном и отложенном времени с представителями профессионального сообщества (26%).

Были названы мотивирующие факторы для использования ИКТ: необходимость следовать современным тенденциям в инфокоммуникационной парадигме образования (60%), мотивация к профессиональному росту (50%), личная заинтересованность в тестировании новых цифровых технологий (42%), требования со стороны администрации университета (39%), требования Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (34%).

Среди факторов, препятствующих разработке цифрового образовательного контента, были отмечены следующие (в рамках закрытых

вопросов): отсутствие материальных стимулов (50%) и материально-технического оснащения в университете (44%), вред здоровью и большая утомляемость при работе за компьютером (44%), большие временные и интеллектуальные затраты; затраты на освоение и внедрение ИКТ (34%), сложность адаптации дисциплины к цифровому формату (31%), недостаточное знание компьютерных технологий (13%), вынужденное сокращение времени и усилий для использования традиционных методов (10%).

В своей работе респонденты широко используют возможности цифровой образовательной среды. Например, 68% респондентов вели сетевое общение между преподавателями и студентами в различных онлайн-средах; 55% респондентов участвовали в интернет-форумах различного уровня, таких как конференции, семинары и симпозиумы; 47% респондентов использовали информацию об образовательной или научной деятельности вуза; 48% респондентов прошли курсы повышения квалификации в онлайн-формате и участвовали в обучающих вебинарах, 36% создавали собственный цифровой контент, 40% использовали электронные образовательные ресурсы размещенные на федеральных образовательных порталах, 15% получали информацию относительно общественной деятельности вуза.

В своей деятельности преподаватели также использовали ресурсы Интернета (76%), электронную почту (71%), онлайн-конференции (66%), электронные учебные материалы и специализированное программное обеспечение (63%), подбор и рецензирование электронных справочных материалов (57%), компьютерных систем тестирования и контроля (55%), электронных библиотечных ресурсов (52%). 86% респондентов указали, что у них есть доступ к электронной информационно-образовательной среде (ЭИОС) как внутри университета, так и за его пределами.

Преподаватели чаще всего используют цифровые образовательные ресурсы для организации самостоятельной работы студентов (68% ответов), для диагностики уровня обученности студентов (52%), для размещения своих разработок в информационной среде университета (50%), для самообразования (44%), для оформления

документов (39%). Отметим, что цифровые технологии, используемые преподавателями, в основном ориентированы на поддержку их собственных действий при планировании учебного процесса и материалов, предоставлении инфографики, улучшении контроля за учебным процессом.

Заключение

1. В настоящее время важной тенденцией в высшем образовании является увеличение использования цифровых технологий и распространение форматов онлайн-обучения. Готовность преподавателей вуза к работе в ЦОС сформирована не в полной мере. Это объясняется как недостаточным развитием цифровой образовательной среды вуза, так и низким уровнем владения преподавателями цифровыми компетенциями.

2. 60% преподавателей положительно относятся к цифровизации образовательного процесса, причем 84% преподавателей включают информационно-коммуникационные технологии в свою преподавательскую деятельность на постоянной основе.

3. Две третьих преподавателей указали на изменение роли преподавателя в контексте онлайн-образования. Наиболее важными профессиональными качествами личности для успешной работы в цифровой образовательной среде преподаватели считают цифровую грамотность (73%), тайм-менеджмент (63%), стрессоустойчивость (55%).

4. Среди факторов, препятствующих цифровизации процесса преподавания, были отмечены в числе важных: отсутствие стимулов и оснащения в университете, вред здоровью и большая утомляемость при работе за компьютером.

5. 71% преподавателей считают, что они полностью готовы к освоению цифровых образовательных технологий. При этом 55% респондентов оценили свой уровень владения ИКТ как “хороший”, 10% респондентов продемонстрировали отличные навыки.

6. Выявленные проблемы и тенденции дают основание перейти к разработке комплекса условий и мер, способствующих повышению эффективности развития цифровой грамотности преподавателей

и их профессиональной компетентности и уровня вовлеченности в процесс цифровой трансформации высшего образования. Дальнейшим направлением исследования может также стать изучение особенностей обучения студентов в условиях цифровой трансформации образования и т.п.

Список литературы

1. Аймалетдинов Т.А., Баймуратова Л.Р., Зайцева О.А., Имаева Г.Р., Спиридонова Л.В. Цифровая грамотность российских педагогов. Готовность к использованию цифровых технологий в учебном процессе. Москва: Издательство НАФИ. 2019. 84 с. URL: <https://d-russia.ru/wp-content/uploads/2019/10/digit-ped.pdf>
2. Аналитический отчет: Цифровая трансформация в России 2018 (электронная книга) URL: <https://www.interface.ru/home.asp?artId=39873>
3. Андрияшина Л.М., Ломовцева Н.В., Садовникова Н.О., Коновалов А.А. Готовность педагогов профессионального образования к работе в условиях цифровой образовательной среды // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 2. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30563>
4. Бурганова Л.А., Юрьева О.В. Готовность вузовских преподавателей к работе в цифровой образовательной среде: компетентностный подход // Вестник экономики, права и социологии. 2021. № 2. С. 67-72. URL: <https://www.vestnykeys.ru/0221/15.pdf>
5. Галиханов М. Ф., Хасанова Г. Ф. Подготовка преподавателей к онлайн-обучению: роли, компетенции, содержание // Высшее образование в России. 2019. № 28(2). С. 51-62. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-2-51-62>
6. Громова Т.В. Цифровая трансформация высшего образования: компоненты и условия функционирования (на примере Самарского государственного экономического университета) // Инновации. 2023. № 2 (292). С. 66-73.
7. Донина И.А., Воднева С.Н., Смирнова Е.А. О применении дистанционных технологий в образовательном процессе вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 6(2). С. 61-64.

8. Зеер Э.Ф., Ломовцева Н.В., Третьякова В.С. Готовность преподавателей вузов к онлайн-образованию: цифровая компетентность, опыт исследования // Педагогическое образование в России. 2020. № 3. С. 26-39. <https://doi.org/10.26170/ro20-03-03>
9. Паспорт стратегии Цифровой трансформации образования: утв. Министерством просвещения РФ 15 июля 2021 г. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/267a55edc9394c4fd7db31026f68f2dd>
10. Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации: Постановление Правительства РФ от 16 ноября 2020 г. № 1836 «О государственной информационной системе». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74822854/>
11. Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017-2030 годы: утв. указом Президента Российской Федерации от 9 мая 2017 г. N 203. URL: <https://xn--hlapes.xn--p1ai/storage/uploads/2022/11/28/6384c39e5cd0e----9--2017--N-203-----.pdf>
12. Aguayo C., Cochrane T., Narayan V. Key themes in mobile learning: Prospects for learner-generated learning through AR and VR // *Australasian Journal of Educational Technology*. 2017. No. 33(6). <https://doi.org/10.14742/ajet.3671>
13. Anh T., Nguyen H., Linh N. Digital transformation: a digital learning case study // *Proceedings of the 2019 World Symposium on Software Engineering*. Wuhan. 2019. P. 119-124. <https://doi.org/10.1145/3362125.3362135>
14. Ayantaş T., Hallaç S. Are Teachers Ready for Digital Transformation in Education?: Digital Transformation in Textbooks and Teachers' Opinions. <https://www.igi-global.com/chapter/are-teachers-ready-for-digital-transformation-in-education/330883>
15. Heritage M. Getting the Emphasis Right: Formative Assessment through Professional Learning // *Educational Assessment*. 2020. No. 25(4). P. 355-358. <https://doi.org/10.1080/10627197.2020.1766959>
16. Kuzhanova N., Klets T. Methodological and psychological aspects of education for sustainable development in Russia with regard to international cooperation // *Environment. Technology. Resources*. Proceedings of the 11th International Scientific and Practical Conference. Rezekne. 2017. No. 1. P. 165-168. <https://doi.org/10.17770/etr2017vol1.2559>

17. Liu D., Huang R., Wosinski M. Smart learning in digital campus // Smart Learning in Smart Cities. Lecture Notes in Educational Technology. Springer Link, Singapore. 2017. P. 51-60. https://doi.org/10.1007/978-981-10-4343-7_4
18. Thompson T. Digital doings: curating work learning practices and ecologies // Learning, Media and Technology. 2016. No. 41(3). P. 480-500. <https://doi.org/10.1080/17439884.2015.1064957>
19. Volungeviciene A., Tereseviciene M., Dauksienė E., Trepule E., Ehlers U. Learning spaces and places of digital and networked society // (ICALT). Maceió, Brazil. 2019. P. 29-33. <https://doi.org/10.1109/ICALT.2019.00012>
20. Zhestkova E., Fomina N. Electronic information and educational environment of the university as a means of organizing independent work of students. Environment. Technology. Resources // Proceedings of the 12th International Scientific and Practical Conference. 2019. No. 2. P. 247-252. <https://dx.doi.org/10.17770/etr2019vol2.4091>
21. Zhuang R., Yang J., Li B., Zhang Y., Huang R. The framework of digital learning capacity for digital natives// IEEE 16th International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT). Enshi, Hubei, China, 2024. P. 386-390. <https://doi.org/10.1109/ICALT.2016.130>
22. Zitter L. Digital Transformation of Higher Education in 2024. 2022. <https://whatfix.com/blog/digital-transformation-in-higher-education/>

References

1. Aimaletdinov T.A., Baymuratova L.R., Zaitseva O.A., Imaeva G.R., Spiridonova L.V. *Digital literacy of Russian teachers. Readiness to use digital technologies in the educational process*. Moscow: NAFI Publ., 2019, 84 p. URL: <https://d-russia.ru/wp-content/uploads/2019/10/digit-ped.pdf>
2. Analytical report: Digital Transformation in Russia 2018 (e-book). URL: <https://www.interface.ru/home.asp?artId=39873>
3. Andriukhina L.M., Lomovtseva N.V., Sadovnikova N.O., Konovalov A.A. Readiness of teachers of professional education to work in a digital educational environment. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern problems of science and education], 2021, no. 2. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30563>

4. Burganova L.A., Yuryeva O.V. Readiness of university teachers to work in a digital educational environment: a competence-based approach. *Vestnik ekonomiki, prava i sociologii* [Bulletin of Economics, Law and Sociology], 2021, no. 2, pp. 67-72. URL: <https://www.vestnykeps.ru/0221/15.pdf>
5. Galikhanov M.F., Khasanova G.F. Teacher training for online learning: roles, competencies, content. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia], 2019, no. 28(2), pp. 51-62. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-2-51-62>
6. Gromova T.V. Digital transformation of higher education: components and conditions of functioning (on the example of Samara State University of Economics). *Innovacii* [Innovations], 2023, no. 2 (292), pp. 66-73.
7. Donina I.A., Vodneva S.N., Smirnova E.A. On the application of distance learning technologies in the educational process of the university. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of modern pedagogical education], 2020, no. 6(2), pp. 61-64.
8. Zeer E.F., Lomovtseva N.V., Tretyakova V.S. Readiness of university teachers for online education: digital competence, research experience. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Pedagogical education in Russia], 2020, no. 3, pp. 26-39. <https://doi.org/10.26170/po20-03-03>
9. Passport of the Digital Transformation strategy of Education / approved by the Ministry of Education of the Russian Federation on July 15, 2021. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/267a55edc9394c4fd7db31026f68f2dd>
10. Modern digital educational environment in the Russian Federation. Resolution of the Government of the Russian Federation dated November 16, 2020, no. 1836 “On the State Information System”. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74822854/>
11. Strategy for the development of the information society in the Russian Federation for 2017-2030: approved by the decree of the President of the Russian Federation dated May 9, 2017, no. 203. URL: <https://xn--hlapes.xn--plai/storage/uploads/2022/11/28/6384c39e5cd0e----9--2017--N-203----.pdf>
12. Aguayo C., Cochrane T., Narayan V. Key themes in mobile learning: Prospects for learner-generated learning through AR and VR. *Australasian Journal of Educational Technology*, 2017, no. 33(6). <https://doi.org/10.14742/ajet.3671>

13. Anh T., Nguyen H., Linh N. Digital transformation: a digital learning case study. *Proceedings of the 2019. The World Symposium on Software Engineering*. Wuhan, 2019, pp. 119-124. <https://doi.org/10.1145/3362125.3362135>
14. Ayantaş T., Hallaç S. Are Teachers Ready for Digital Transformation in Education?: Digital Transformation in Textbooks and Teachers' Opinions. <https://www.igi-global.com/chapter/are-teachers-ready-for-digital-transformation-in-education/330883>
15. Heritage M. Getting the Emphasis Right: Formative Assessment through Professional Learning. *Educational Assessment*, 2020, no. 25(4), pp. 355-358. <https://doi.org/10.1080/10627197.2020.1766959>
16. Kuzhanova N., Klets T. Methodological and psychological aspects of education for sustainable development in Russia with regard to international cooperation. *Environment. Technology. Resources. Proceedings of the 11th International Scientific and Practical Conference*, Rezekne, 2017, no. 1, pp. 165-168. <https://doi.org/10.17770/etr2017vol1.2559>
17. Liu D., Huang R., Wosinski M. Smart learning in digital campus. *Smart Learning in Smart Cities. Lecture Notes in Educational Technology*. Springer Link, Singapore, 2017, pp. 51-60. https://doi.org/10.1007/978-981-10-4343-7_4
18. Thompson, T. Digital doings: curating work learning practices and ecologies. *Learning, Media and Technology*, 2016, no. 41(3), pp. 480-500. <https://doi.org/10.1080/17439884.2015.1064957>
19. Volungeviciene, A., Tereseviciene, M., Dauksienė, E., Trepule, E., & Ehlers, U. Learning spaces and places of digital and networked society. *IEEE 19th International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT), Maceió, Brazil, 2019*, pp. 29-33. <https://doi.org/10.1109/ICALT.2019.00012>
20. Zhestkova E., Fomina N. Electronic information and educational environment of the university as a means of organizing independent work of students. *Environment. Technology. Resources. Proceedings of the 12th International Scientific and Practical Conference*, 2019, no. 2, pp. 247-252. <https://dx.doi.org/10.17770/etr2019vol2.4091>
21. Zhuang R., Yang J., Li B., Zhang Y., Huang, R. The framework of digital learning capacity for digital natives. *IEEE 16th International Confer-*

ence on Advanced Learning Technologies (ICALT), Enshi, Hubei, China, 2024, pp. 386-390. <https://doi.org/10.1109/ICALT.2016.130>

22. Zitter L. Digital Transformation of Higher Education in 2024, 2022, <https://whatfix.com/blog/digital-transformation-in-higher-education/>

ДАНИЕ ОБ АВТОРЕ

Громова Татьяна Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры лингвистики и иноязычной деловой коммуникации

*Самарский государственный экономический университет
ул. Советской Армии, 141, г. Самара, 443090, Российская Федерация
gromova73@yandex.ru*

DATA ABOUT THE AUTHOR

Tatiana V. Gromova, PhD in Pedagogics, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Linguistics and Foreign Language Business Communication

*Samara State University of Economics
141, Sovetskaya Armiya Str., Samara, 443090, Russian Federation
gromova73@yandex.ru
SPIN-code: 7439-9769
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4742-018X>*

Поступила 24.07.2024

После рецензирования 15.08.2024

Принята 05.09.2024

Received 24.07.2024

Revised 15.08.2024

Accepted 05.09.2024

DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-562
УДК 378.016



Научная статья

**ПРИМЕНЕНИЕ
ГЕНЕРАТИВНОГО ИСКУССТВЕННОГО
ИНТЕЛЛЕКТА В МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ
ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА: РАЗРАБОТКА
КОНТРОЛЬНО-ИЗМЕРИТЕЛЬНЫХ МАТЕРИАЛОВ**

О.И. Пугач, Н.В. Старцева

Обоснование. *Появление и бурное развитие технологий искусственного интеллекта значительно меняет экономику и социальную сферу России. Влияние этих технологий на образование достаточно сложно и многогранно: с одной стороны, искусственный интеллект способствует процессам цифровой трансформации, и, как следствие, росту эффективности и технологичности. С другой – ставит ряд сложных этических проблем, усложняет повседневную работу преподавателя по контролю обучающихся.*

Цель – анализ возможностей генеративного искусственного интеллекта для генерации индивидуальных методических материалов (на примере дисциплин «Программирование» и «Иностранный (английский) язык»).

Материалы и методы. *Основной метод исследования – экспериментальный. Используется ChatGPT-4o и запросы на английском языке для генерации заданий, тестовых вопросов различных типов, информационно-справочных материалов (конспектов). Для анализа полученных материалов применяются типовые алгоритмы рецензирования учебно-методических пособий. Статья включает контент-анализ публикаций по проблемам применения искусственного интеллекта в образовании, учебных материалов, представленных фирмами-разработчиками генеративного ИИ (Google, Microsoft).*

Результаты. На текущей стадии развития генеративного искусственного интеллекта возможно его эффективное применение для генерации типовых методических материалов: заданий, текстов, примеров, кратких информационных справок. Качество полученных материалов зависит от точности задаваемых запросов (AI prompt) и неоднородно для различных дисциплин. В работе представлены методические рекомендации по генерации контрольно-измерительных материалов для дисциплин «Иностранный (английский) язык» и «Программирование», а также организационные условия безопасного использования полученных материалов в учебном процессе вуза.

Ключевые слова: искусственный интеллект; генеративный искусственный интеллект; запрос; AI prompt; тестовые задания; методические материалы

Для цитирования. Пугач О.И., Старцева Н.В. Применение генеративного искусственного интеллекта в методической работе преподавателя вуза: разработка контрольно-измерительных материалов // Russian Journal of Education and Psychology. 2024. Т. 15, № 5SE. С. 198-218. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-562

Original article

APPLICATION OF GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE METHODOLOGICAL WORK OF A UNIVERSITY TEACHER: DEVELOPMENT OF TEST MATERIALS

O.I. Pugach, N.V. Startseva

Background. AI emergence and rapid development of the related technologies is significantly changing the economy and social sphere of Russia. The influence of AI technologies on education is quite complex and multifaceted: on the one hand, artificial intelligence contributes to the processes of digital transformation, and, therefore, to increased efficiency and technological effectiveness. On the other hand, it poses

a number of complex ethical problems and makes the daily work of the teacher in monitoring students more complicated.

Purpose. *Analysis of the capabilities of generative artificial intelligence for generating individual teaching materials (using the example of the disciplines Programming and Foreign (English) language.*

Materials and methods. *The main research method is experimental. ChatGPT-4o and queries in English are used to generate tasks, test questions of various types, information and reference materials (synopses). To analyze the received materials, standard algorithms for reviewing teaching aids are used. The article includes a content analysis of publications on the problems of using artificial intelligence in education, educational materials presented by generative AI development companies (Google, Microsoft).*

Results. *Current stage of development of generative artificial intelligence facilitates to use it effectively to generate standard teaching materials: tasks, texts, examples, brief inquiries. The quality of the obtained materials depends on the accuracy of the queries (AI prompt) and is heterogeneous for different disciplines. The paper presents methodological recommendations for the generation of test materials for the disciplines “Foreign Language (English)” and “Programming”, as well as institutional conditions for the safe use of the obtained materials in the educational process of the university.*

Keywords: *artificial intelligence; generative artificial intelligence; query; AI prompt; test tasks; teaching materials*

For citation. *Pugach O.I., Startseva N.V. Application of Generative Artificial Intelligence in the Methodical Work of a University Teacher: Development of Test Materials. Russian Journal of Education and Psychology, 2024, vol. 15, no. 5SE, pp. 198-218. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-562*

Введение

Вопросы взаимодействия технологий искусственного интеллекта (ИИ) и системы образования активно обсуждаются в педагогическом сообществе последние несколько лет. С разной степенью проработанности изучаются технические, организационно-правовые, экономи-

ческие и этические проблемы использования ИИ в образовательных учреждениях различных уровней: от детских садов до магистратуры.

На уровне вуза достаточно четко выделяются два аспекта указанной проблемы – ИИ как объект изучения (качество подготовки профильных специалистов, кадровый дефицит преподавателей, подготовка непрофильных специалистов к применению цифровых технологий в конкретных отраслях (см., например, [4]), и ИИ как инструмент оптимизации учебного процесса, процессов управления образовательными системами [1; 7; 9].

Области применения ИИ в вузе достаточно полно перечислены в работах [6], как и риски и проблемы, связанные с их применением [2]. Дальнейшее изучение актуальных публикаций, посвященных данной проблеме, позволяет нам сформулировать ряд предварительных выводов, послуживших основой дальнейшего опытно-экспериментального исследования

1. В зависимости от выбранного основания классификации, ИИ-технологии, применяемые в системе высшего образования можно разделить на рабочие и перспективные, на общие (применяемые во многих отраслях: анализ управленческой документации, организация пропускной системы) и специфические. К числу последних относятся, в первую очередь системы прокторинга, консультирующие чат-боты и системы адаптивного управления выдачей учебных заданий. Объединяет большинство таких систем то, что рядовой преподаватель сталкивается с конкретным программным решением, «под капотом» которого присутствует ИИ, а не напрямую с технологиями искусственного интеллекта.

2. Появление достаточно мощных генеративных ИИ, и, главное, недобросовестное применение их студентами, становится причиной активного дискурса в педагогическом сообществе: ряд исследователей сосредоточены в первую очередь на проблемах [5], часть обсуждает потенциал [3]. В целом соглашаясь с выводами авторского коллектива РЭУ им. Плеханова [2] по перспективам использования генеративных ИИ в образовании, отметим, что раскрытие потенциала данной технологии невозможно без плавной интеграции в повседневную методическую работу преподавателя.

3. Учебные материалы по формированию запросов к генеративному ИИ на русском языке практически отсутствуют (исключение – материалы и курс Яндекс-Практикума, например <https://practicum.yandex.ru/yandexgpt-beginner/>). Достаточно широко представлены описания принципов работы генеративного ИИ среди образовательных ресурсов крупных западных IT-корпораций [12-14; 16].

В этой связи авторы ставят целью анализ процесса использования ChatGPT для генерации учебного контента на примере конкретных дисциплин учебного плана подготовки будущих IT-специалистов.

Материалы и методы

Дисциплины «Программирование» и «Иностранный язык» являются инвариантной компонентой учебного плана для студентов IT-направлений. При этом используемый контент широко представлен в сети Интернет, и, как следствие, в обучающих выборках для генеративного ИИ. Также содержание этих дисциплин требует постоянной актуализации, а характерная для методик преподавания значительная доля письменного и тестового контроля – регулярной генерации новых оценочных материалов.

В качестве языковой модели используется ChatGPT-4o, одна из новейших, доступных неквалифицированному пользователю. Доступ с территории РФ осуществляется через платный сервис, функционирующий в виде телеграмм-бота.

Типы заданий, предложенных для генерации ИИ по иностранному языку, выбраны на основе анализа традиционного учебного пособия [11].

Контент-анализ сертификационных тестов, типовых вопросов собеседования выступает источником запросов для генерации (AI prompt) по программированию на языках Python и Java.

При составлении запросов мы принимали во внимание рекомендации, представленные в материалах Google for education [13], в частности:

- рекомендации по ответственному использованию ИИ, включающие проверку выданных материалов (Review AI outputs), защиту персональных данных (Consider the privacy and security implications),

явное указание авторства ИИ для полученных учебно методических материалов;

- рекомендации по составлению запросов (AI Prompt), которые должны включать в себя пять основных элементов: роль (чаще всего это учитель/преподаватель), цель, аудиторию, тему и структуру вывода.

Кроме того, использовались приемы для улучшения выдачи: один или несколько примеров ожидаемых результатов, инструкция step-by-step для получения развернутого ответа (Think this through step-by-step).

Результаты и обсуждение

Экспериментальное исследование состоит из несколько блоков. Первый блок включает генерацию учебного текста (для дисциплины «Иностранный язык» данный текст является основой задания «чтение, перевод, пересказ, ответы на вопросы») и теоретического конспекта (для дисциплины «Программирование» конспект выступает подсказкой при выполнении тестовых заданий с открытым ответом). Работа выполняется в несколько итераций.

Итерация 1 - «Иностранный язык».

AI prompt: I am a Associate Professor of Foreign Languages Department. My student learn English as a foreign language. Write a short text for reading and translate about student mobility, support, student-exchange program, oversees

Результат (фрагмент).

Student Mobility and Support in Exchange Programs

Student mobility refers to the opportunity for students to study in different educational institutions, often in different countries, as part of their academic career. This experience is made possible through student-exchange programs, which allow students to immerse themselves in a new cultural and academic environment abroad.

Оценка: Полученный текст в целом соответствует заданным критериям, однако его содержание расплывчато и неконкретно. К тому же упоминание в запросе о необходимости перевода привело к наличию в тексте ответа перевода на испанский язык, что не требовалось. Вывод – запрос нуждается в корректировке.

Итерация 2 - «Иностранный язык».

AI prompt: I am a Associate Professor of Foreign Languages Department. My student learn English as a foreign language. Write a short text about student mobility, support, student-exchange program, oversees with examples actual student-exchange program

Результат (фрагмент).

Examples of Student-Exchange Programs

One well-known student-exchange program is the Erasmus+ program in Europe. Erasmus+ enables students from participating European countries to study in a different European country for a period ranging from three months to one academic year. This program not only covers tuition fees but often provides a stipend to help with living expenses.

Оценка: Так как очистка контекста не производилась, первые абзацы у текстов итераций 1 и 2 практически совпадают. Однако в итерации 2 появляются конкретные примеры. Беглый поиск показывает, что приведенные программы действительно существуют и в целом их описание соответствует реальности, так что сгенерированный текст может быть использован для учебных заданий.

Для дисциплины «Программирование» выполним генерацию краткого конспекта об использовании цикла for языка Python. Для запросов также будем использовать английский язык, это улучшает выдачу и позволяет избежать лишних расходов.

Итерация 1 - «Программирование».

AI prompt: I am a Associate Professor of Department of Computer Science. My students just started learning a programming language Python. Write a short resume from Python documentation about «for statements» with 3 simple examples. Examples must include the problem statement and solution code.

Результат (фрагмент).

For Statements in Python

The for statement in Python is used to iterate over a sequence (such as a list, tuple, dictionary, set, or string) or other iterable objects. It allows us to execute a block of code multiple times for each element in the sequence. The general syntax of a for loop is:

for variable in sequence:

```
# Block of code to be executed
```

The variable takes the value of each item in the sequence on each iteration, and the block of code inside the loop is executed for each item in the sequence.

Example 1: Iterating Over a List

Problem Statement: Create a list of numbers and print each number multiplied by 2.

Solution Code:

```
numbers = [1, 2, 3, 4, 5]  
for num in numbers:  
    print(num * 2)
```

Оценка: Конспект составлен корректно, приведены три примера, причем они не дублируют друг друга, а демонстрируют применение разных типов последовательностей для организации цикла. В целом конспект пригоден для использования, однако для получения более подробной справки со сложными примерами запрос потребует изменить. Также не упомянуто использование внутри for инструкций «break», «else» и «continue». Полученный контент может быть использован как подсказка, примеры могут стать основой тестовых заданий вида «что будет выведено при выполнении данного блока кода».

Следующей задачей выступает создание блока вопросов. В изучении иностранного языка это могут быть вопросы к тексту или элементы работы с диалогами. В программировании это инструмент для быстрого устного опроса или вопросы к зачету/экзамену по теории.

Итерация 1 - «Иностранный язык».

AI prompt: I am a Associate Professor of Foreign Languages Department. My student learn English as a foreign language. Write 5 questions that require a detailed answer on the topic of future career

Результат (фрагмент).

Certainly! Here are five thought-provoking questions for your students to answer about their future careers:

1. Career Aspirations and Motivations:

- What specific career do you aspire to pursue after completing your education, and what experiences or influences have shaped this decision?

How do you see your proficiency in English playing a role in achieving your career goals?

2. Career Planning and Development:

- Can you outline a detailed plan for your career development over the next 5-10 years? Include key milestones, required qualifications, potential obstacles, and strategies you will use to overcome these challenges.

Оценка: Генеративный ИИ сформулировал 5 вопросов, на основании которых можно строить диалог или ролевую игру представителя кадровой службы и соискателя вакансии. Вопросы типичны, используются на реальных собеседованиях.

Итерация 1 - «Программирование».

AI prompt: I am a Associate Professor of Department of Computer Science. My students just started learning a programming language Java. Write 5 questions that require a detailed answer on the topic «Java: basic statements»

Результат (фрагмент).

Certainly! Here are five detailed questions related to basic statements in Java for your Computer Science students:

1. Understanding Variable Declaration and Initialization:

- How do you declare and initialize variables in Java? Provide examples of different types of variables (e.g., int, double, String) and explain the significance of data types in Java programming. Discuss any potential issues that might arise if variables are not properly initialized.

2. Control Flow with Conditional Statements:

- Describe the role of conditional statements in Java, specifically the if, else if, and else constructs. Provide a detailed example that uses these statements to solve a specific problem, and explain how the control flow is managed based on different conditions.

Оценка: приведенные выше примеры были получены в контексте предыдущего (по иностранному языку) запроса. При очистке контекста уменьшилась сложность и формулировка стала несколько более стандартной для дисциплины «Программирование»:

1. Explain the structure of a basic Java program. What are the essential components that must be present for the program to compile and run successfully? Provide an example of a simple Java program and break down each part of the code.

Оба варианта формулировок подходят для проведения развернутого опроса или зачета.

Для генерации тестовых заданий различных типов используем несколько иную стратегию. В начале зададим общий контекст (роль-аудитория-цель), а затем будем варьировать запросы. Соответственно, для дисциплин «Иностранный язык» и «Программирование» потребуется два разных контекста. Результаты работы были сведены в таблицу 1. Были проанализированы 4 типа тестовых вопросов: с выбором ответа, с пропущенным словом (значением), с пропущенной конструкцией (устойчивым выражением), на соответствие.

Таблица 1.

Генерация тестовых заданий

Запрос (AI prompt)	Вывод (Output) (фрагмент)
Дисциплина «Иностранный язык» Контекст (общий): I am a Associate Professor of Foreign Languages Department. My student learn English as a foreign language.	
Write 5 test questions on the topic active voice/passive voice with a choice of one of 5 answer options. Please indicate the correct answers.	1. Choose the correct passive voice form of the following active sentence: «The chef cooks the meal.» a) The meal is cooked by the chef. b) The chef is cooked by the meal. c) The meal cooks the chef. d) The chef has cooked the meal. e) The meal was cooked by the chef. Correct Answer: a) The meal is cooked by the chef.
Write an exercise on the topic of student mobility where students will need to fill in the missing verbs	Verbs List: choose, participate, improve, gain, study, experience, travel, enhance, learn, adapt Text: Many students (1) _____ to (2) _____ in student mobility programs during their university years. These programs provide a valuable opportunity to (3) _____ in another country and (4) _____ about different cultures. By (5) _____ in an international exchange program, students can (6) _____ new perspectives and (7) _____ their academic and personal skills.

<p>Write a text about important discoveries in history with missing words in set phrases</p>	<p>Instructions: Fill in the blanks with the appropriate words to complete the set phrases in the text about important discoveries in history. Choose from the words provided below. Words List: edge, dawn, of, stone, step, foundation, key, turning, apple, spark Throughout history, there have been numerous discoveries that have marked significant (1) _ _ _ _ _ _ points in human progress. One of the earliest breakthroughs was the discovery (2) _ _ _ _ _ _ fire, which helped early humans cook food, stay warm, and fend off predators. The discovery of the wheel also set the stage for advancements in transportation and commerce, representing a giant (3) _ _ _ _ _ _ forward for civilization.</p>
<p>My students are future specialists in the field of information technology. Make a matching task on the topic future career. Please indicate the correct answers.</p>	<p>Instructions: Match the roles on the left with their corresponding job descriptions on the right. Write the letter of the job description next to the number of the role. Roles: 1. Software Developer 2. Data Analyst 3. IT Support Specialist 4. Network Administrator 5. Information Security Analyst 6. UX/UI Designer Job Descriptions: A. This professional is responsible for analyzing complex data to help companies make informed business decisions and create strategies based on data trends. B. This role involves maintaining the security and integrity of an organization's data. Duties may include monitoring for security breaches, installing protective software, and conducting vulnerability tests. C. This person specializes in designing user-friendly interfaces and ensuring a seamless user experience for applications, websites, and other digital products. D. This individual is responsible for creating and maintaining software applications. They write, test, and debug code to ensure programs function properly. E. This professional provides technical assistance and support related to computer systems, hardware, and software. They also help troubleshoot issues and answer users' questions. F. This role involves managing and maintaining the network infrastructure of an organization, ensuring optimal performance and security of LAN/WAN, hardware, and software.</p>
<p>Дисциплина «Программирование» Контекст (общий): I am a Associate Professor of Department of Computer Science. My students started learning a programming language Java.</p>	

<p>Make a matching task on the topic object oriented programing. Please indicate the correct answers.</p>	<p>Matching Task: Object-Oriented Programming ##### Terms: 1. Class 2. Object 3. Inheritance 4. Encapsulation 5. Polymorphism 6. Abstraction 7. Constructor 8. Method Overloading 9. Interface 10. Instance Variable ##### Definitions: A. A keyword used to define a new data type that can contain fields and methods. B. A blueprint or template for creating objects, defining what properties and methods they will have. C. A principle where a new class is derived from an existing class, inheriting its properties and methods. D. The concept of restricting access to the internal state of an object and requiring all interactions to be performed through methods. E. The ability to create methods that have the same name but differ in parameters. F. The process of representing essential features without including background details. G. A unique instance of a class, containing actual values instead of definitions. H. The ability of different objects to respond in their own way to the same message (or method call). I. A special method used to initialize objects of a class. J. A reference to object-specific data stored within each instance of the class.</p>
---	--

Завершая обсуждение, подчеркнем еще несколько значимых моментов, не нашедших отражение в вышеприведенном анализе. Помимо заявленных дисциплин нами были выполнены некоторые запросы по другим предметам, таким как информационный менеджмент и дискретная математика (комбинаторика). Хотя был использован тот же общий контекст, результат оказался несколько хуже – преобладали простые запросы, слабо охватывающие материалы указанных дисциплин. В таком случае рекомендуется использовать более подробные запросы, включающие программу и/или содержание дисциплины.

При формулировке запросов не следует использовать отрицание, оно зачастую либо не учитывается, либо вообще удаляется при разборе и результат получается диаметрально противоположный. В формулировках лучше использовать четкий глагол действия. Получение комплексного оценочного средства (например, в формате фонда оценочных средств) в теории возможно, а на практике запрос будет чересчур громоздким. Целесообразнее формировать отдельные блоки однотипных заданий.

Общую схему разработки контрольно-измерительных материалов по дисциплинам можно сформулировать следующим образом:

1. Разбить содержание дисциплины на элементы. За основу можно взять темы или элементы содержания, представленные в рабочих программах. Оптимально, если каждый элемент описывается некоторым набором ключевых понятий, не встречающихся в обыденной речи. При необходимости выполняется декомпозиция на более мелкие элементы. Для иностранного языка это может быть наименование лексического или грамматического материала, для дисциплины «Программирование» - конструкция языка программирования, тип данных, изучаемый алгоритм или библиотека.

2. Задать общий контекст для генерации вопросов-заданий, указав свою должность и аудиторию для вопросов, а также (опционально) цель проводимого опроса (например, I am a Associate Professor of Department of Computer Science, my students started learning a programming language Java)

3. Выбрать формат генерируемых контрольно-измерительных материалов: тестовые вопросы (с выбором ответа или с открытым ответом), коррекция или заполнение пропусков в тексте и коде, установление соответствия и т. д. Сформулировать фрагмент AI prompt на генерацию такого типа вопросов (примеры формулировок приведены в таблице 1) и проверить, что используемый генеративный ИИ выдает корректный формат ответа.

4. Для каждого элемента содержания генерировать нужный по объему набор вопросов-заданий. Для проверки отдельных заданий используются критерии, представленные в таблице 2.

Таблица 2.

**Критерии проверки вопросов-заданий, полученных в качестве
вывода генеративного искусственного интеллекта**

Критерий	Да/Нет
Корректность содержания, в том числе отсутствие «галлюцинаций ИИ»	
Соответствие аудитории	
Вариативность (возможность генерации нужного количества разнообразных заданий)	
Авторство (ИИ или цитируется какой-то авторский учебный материал)	
Соответствие рабочей программе	

Если по всем пяти пунктам чек-листа таблицы 2 ответ «да» - вопрос-задание включается в банк заданий контрольно-измерительных материалов.

5. Из полученных запросов komponуется итоговый вариант контрольно-измерительных материалов по формату, утвержденному в конкретном вузе. При необходимости недостающие задания, фокусированные на слабых местах студентов, преподаватель разрабатывает самостоятельно. Далее эти материалы проходят стандартную экспертизу (включая валидацию, внешнее оценивание, пробное тестирование).

Следует учесть, что сформированные таким образом контрольно-измерительные материалы закономерно уязвимы перед списыванием с использованием ИИ, то есть проведение оценочных процедур требует строгого контроля со стороны преподавателя или жестких временных ограничений вместе с другими техническими приемами защиты.

Таким образом, проведенная работа демонстрирует возможность эффективного использования генеративного искусственного интеллекта для подготовки учебно-методических материалов учителями и преподавателями вуза.

Заключение

1. Цифровая трансформация образования предполагает интенсивное встраивание технологий искусственного интеллекта во многие элементы учебного и воспитательного процесса. В теории, ожидаемым результатом является как уменьшение нагрузки на учителей

и преподавателей (ИИ упрощает рутинные повседневные задачи), так и повышение качества образования.

2. Эта трансформация невозможна без повышения квалификации сотрудников образовательных организаций в сфере ИИ, их активного вовлечения в инновационный процесс. И здесь наиболее доступным и понятным выступает генеративный искусственный интеллект, применение которого возможно без предварительной разработки прикладного программного обеспечения или профессиональной переподготовки учителей и преподавателей.

3. На текущей стадии развития генеративного искусственного интеллекта возможно его эффективное применение для генерации типовых контрольно-измерительных материалов: вопросов, тестовых заданий различных типов. Качество выдаваемых материалов неоднородно и зависит как от конкретной модели, так и от предметной области.

4. Полученные методические материалы подлежат обязательному контролю со стороны преподавателя (кафедры, методического объединения). Критерии такой проверки, с нашей точки зрения, должны включать соответствие фактам, продуктивность (соответствие цели генерации), сложность (соответствие предполагаемой аудитории), вариативность (возможность генерации нужного количества разнообразных заданий), корректное указание авторства, полноту.

5. Подготовка эффективных запросов (AI prompt) является неотъемлемой частью процесса использования ИИ. Выработка точных рекомендаций, а также базы данных примеров по различным дисциплинам выступает перспективным направлением дальнейшего исследования.

Список литературы

1. Алейникова Д. В. Искусственный интеллект в преподавании и учении: к вопросу о качестве образовательного продукта // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2023. №4 (849). С. 16-20. URL: http://www.vestnik-mslu.ru/Vest/4_849_E.pdf (дата обращения: 31.05.2024).

2. Ворожихин В. В., Константинова Л. В., Петров А. М., Титова Е. С., Штыхно Д. А. Генеративный искусственный интеллект в образовании: дискуссии и прогнозы // Открытое образование. 2023. №2. URL: https://openedu.rea.ru/jour/article/view/939/592?locale=ru_RU (дата обращения: 31.05.2024).
3. Гаврилина Ю. И., Платов А. В. Искусственный интеллект в образовании: эволюция и барьеры // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2024. №1. <https://doi.org/10.18413/2313-8971-2024-10-1-0-3>
4. Есина Л.С. Внедрение чат-ботов в преподавание и изучение иностранных языков // МНКО. 2024. №2 (105). <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2024-2105-201-204>
5. Ивахненко Е. Н., Никольский В. С. CHATGPT в высшем образовании и науке: угроза или ценный ресурс? // Высшее образование в России. 2023. №4. С. 9-22. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-4-9-22>
6. Каптерев А. И. Вызовы генеративного искусственного интеллекта для системы высшего образования // Вестник РУДН. Серия: Информатизация образования. 2023. №3. С. 255-264. <https://doi.org/10.22363/2312-8631-2023-20-3-255-264>
7. Курылев А. И., Лаврентьев В. А., Чадина И. А. Внедрение искусственного интеллекта в сферу образования // Проблемы современного педагогического образования. 2023. №79-2. С. 225-227. URL: <https://gpa.cfuv.ru/attachments/article/5940/%D0%92%D1%8B%D0%BF%D1%83%D1%81%D0%BA%2079%20%D1%87%D0%B0%D1%81%D1%82%D1%8C%20,%202023%20%D0%B3%D0%BE%D0%B4.pdf> (дата обращения: 31.05.2024).
8. Ламбовска М. Р., Раицкая Л. К. Перспективы применения ChatGPT для высшего образования: обзор международных исследований // Интеграция образования. 2024. Т. 28, №1. С. 10-21. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.114.028.202401.010-021>
9. Миндигулова А. А. Возможности и ограничения инструментов искусственного интеллекта в образовании // Современное педагогическое образование. 2022. №3. С. 137-141. URL: https://spo-magazine.ru/archive/?ELEMENT_ID=33345 (дата обращения: 31.05.2024).

10. Паскова А. А. Практические аспекты применения ChatGPT в высшем образовании // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2023. №3. С. 67-74. <https://doi.org/10.47370/2078-1024-2023-15-3-67-74>
11. Neumann M., Rauschenberger M., Schön E. -M. “We Need To Talk About ChatGPT”: The Future of AI and Higher Education // 2023 IEEE/ACM 5th International Workshop on Software Engineering Education for the Next Generation (SEENG), Melbourne, Australia, 2023, pp. 29-32, <https://doi.org/10.1109/SEENG59157.2023.00010>
12. AI for educators. <https://learn.microsoft.com/en-us/training/paths/ai-education/>
13. Generative AI for Educators. <https://grow.google/ai-for-educators/>
14. Generative AI for Educators. <https://skillshop.exceedlms.com/student/path/1176018>
15. Resources teachers can use today. https://edu.google.com/intl/en_ALL/teaching-resources/
16. Hello GPT-4o. <https://openai.com/index/hello-gpt-4o/>
17. Velibor Božić, Indrasen Poola. Chat GPT and education (Preprint). <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.18837.40168>

References

1. Aleynikova D. V. Artificial intelligence in teaching and learning: on the issue of the quality of the educational product. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovaniye i pedagogicheskiye nauki*. [Bulletin of Moscow State Linguistic University. Education and pedagogical sciences], 2023, no. 4 (849), pp. 16-20. http://www.vestnik-mslu.ru/Vest/4_849_E.pdf (accessed 31.05.2024).
2. Vorozhikhin V. V., Konstantinova L. V., Petrov A. M., Titova Ye. S., Shtykhno D. A. Generative artificial intelligence in education: discussions and forecasts. *Otkrytoye obrazovaniye* [Open education], 2023, no. 2. https://openedu.rea.ru/jour/article/view/939/592?locale=ru_RU (accessed 31.05.2024).
3. Gavrulina YU. I., Platov A. V. Artificial Intelligence in Education: Evolution and Barriers. *Nauchnyy rezul'tat. Pedagogika i psikhologiya obrazo-*

- vaniya* [Scientific result. Pedagogy and psychology of education], 2024, no. 1. <https://doi.org/10.18413/2313-8971-2024-10-1-0-3>
4. Esina L.S. Introduction of chatbots in teaching and learning foreign languages. *MNKO*, 2024, no. 2 (105). <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2024-2105-201-204>
 5. Ivakhnenko E. N., Nikolsky V. S. ChatGPT in higher education and science: a threat or a valuable resource. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii*. [Higher education in Russia], 2023, no. 4, pp. 9-22. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-4-9-22>
 6. Kapterev A.I. Challenges of generative artificial intelligence for the higher education system. *Vestnik RUDN. Seriya: Informatizatsiya obrazovaniya*. [Bulletin of RUDN University. Series: Informatization of education], 2023, no. 3, pp. 255-264. <https://doi.org/10.22363/2312-8631-2023-20-3-255-264>
 7. Kurylev A.I., Lavrentiev V.A., Chadina I.A. Introduction of artificial intelligence into the field of education. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. [Problems of modern pedagogical education], 2023, no. 79-2. pp. 225-227. <https://gpa.cfuv.ru/attachments/article/5940/%D0%92%D1%8B%D0%BF%D1%83%D1%81%D0%BA%2079%20%D1%87%D0%B0%D1%81%D1%82%D1%8C%202,%202023%20%D0%B3%D0%BE%D0%B4.pdf> (accessed 31.05.2024).
 8. Lambovska M. R., Raitskaya L. K. Prospects for the use of ChatGPT for higher education: a review of international research. *Integration of Education*, 2024, vol. 28, no. 1, pp. 10-21. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.114.028.202401.010-021>
 9. Mindigulova A. A. Possibilities and limitations of artificial intelligence tools in education. *Sovremennoye pedagogicheskoye obrazovaniye* [Modern pedagogical education], 2022, no. 3, pp. 137-141. URL: https://spo-magazine.ru/archive/?ELEMENT_ID=33345 (accessed 31.05.2024).
 10. Paskova A. A. Practical aspects of using ChatGPT in higher education. *Vestnik Maykopskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta* [Bulletin of the Maikop State Technological University], 2023, no. 3, pp. 67-74. <https://doi.org/10.47370/2078-1024-2023-15-3-67-74>
 11. Neumann M., Rauschenberger M., Schön E. -M. “We Need To Talk About ChatGPT”: The Future of AI and Higher Education. *2023 IEEE/ACM 5th International Workshop on Software Engineering Education*

- for the Next Generation (SEENG), Melbourne, Australia, 2023, pp. 29-32, <https://doi.org/10.1109/SEENG59157.2023.00010>*
12. AI for educators. <https://learn.microsoft.com/en-us/training/paths/ai-education/>
 13. Generative AI for Educators. <https://grow.google/ai-for-educators/>
 14. Generative AI for Educators. <https://skillshop.exceedlms.com/student/path/1176018>
 15. Resources teachers can use today. https://edu.google.com/intl/en_ALL/teaching-resources/
 16. Hello GPT-4o. <https://openai.com/index/hello-gpt-4o/>
 17. Velibor Božić, Indrasen Poola. Chat GPT and education (Preprint). <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.18837.40168>

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Пугач Ольга Исааковна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры информатики, прикладной математики и методики их преподавания
Самарский государственный социально-педагогический университет
ул. М. Горького, 65/67, г. Самара, 443099, Российская Федерация
olpugach@yandex.ru

Старцева Наталья Валерьевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Иностранные языки»
Самарский государственный технический университет
ул. Молодогвардейская, 244, г. Самара, 443100, Российская Федерация
startseva72@mail.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Olga I. Pugach, PhD in Theory of Education, Associate Professor, Associate Professor of Department “Computer Science, Applied Mathematics and Methods of Teaching Them”

Samara State Technical University
244, Molodogvardeyskaya Str., Samara, 443100, Russian Federation
olpugach@yandex.ru
SPIN-code: 5127-7650
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0584-9663>
Scopus Author ID: 57211791577
ResearcherID: ABH-9454-2020

Natalia V. Startseva, PhD in Theory of Education, Associate Professor,
Associate Professor of Foreign Languages Department
Samara State Technical University
244, Molodogvardeyskaya Str., Samara, 443100, Russian Federation
startseva72@mail.ru
SPIN-code: 2594-5921
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8466-3762>
ResearcherID: AAI-8158-2021

Поступила 05.07.2024
После рецензирования 01.08.2024
Принята 13.08.2024

Received 05.07.2024
Revised 01.08.2024
Accepted 13.08.2024

DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-642
UDC 378.1



Original article

THE CURRENT STATE AND FUTURE PROSPECTS OF THE INTEGRATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES IN FOREIGN LANGUAGE INSTRUCTION AT UNIVERSITIES

I.A. Semyonkina, T.A. Pavlova

Background. *Artificial intelligence (AI) technologies hold significant promise for revolutionizing foreign language teaching methods. Current AI tools enable teachers to customize learning experiences, adapting materials and techniques to meet each learner's specific needs. By incorporating dynamic assessment into learning management systems, student progress is continually monitored, allowing educators to promptly adjust their teaching strategies. Immersive technologies, like virtual and augmented reality, offer interactive language environments where students can engage in real-life scenarios to practice their language skills. Speech synthesis technologies allow teachers to convert written text into spoken language, which improves students' pronunciation and speaking skills.*

The purpose of the study is to examine the use of AI tools in teaching foreign languages at Russian universities and future trends in this area.

Materials and methods. *The authors analyzed current domestic and international scientific works on the integration of AI tools in foreign language education and conducted a study on the perception and evaluation of the aforementioned technology within the Russian teaching community.*

Results. *A survey of 104 teachers showed the staff interest in mastering new technologies and their readiness to develop professional skills for the successful use of AI in the educational process. The study analyzes the current state of the field, identifies potential risks and discusses*

development prospects. The impact of AI on foreign language education tends to grow in the nearest future, opening up new opportunities for more effective and accessible learning.

Keywords: *artificial intelligence technologies; foreign language education; university teacher; artificial intelligence tools; teacher professional development*

For citation. *Semyonkina I.A., Pavlova T.A. The Current State and Future Prospects of the Integration of Artificial Intelligence Technologies in Foreign Language Instruction at Universities. Russian Journal of Education and Psychology, 2024, vol. 15, no. 5SE, pp. 219-242. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-642*

Научная статья

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ ВНЕДРЕНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПРЕПОДАВАНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗАХ

И.А. Семёнкина, Т.А. Павлова

Обоснование. *Дидактический потенциал ИИ в сфере иноязычного преподавания остается недостаточно изученным и вызывает повышенный интерес в профессиональной среде в последние годы. Современные инструменты ИИ позволяют преподавателям настраивать учебный процесс, адаптируя материалы и методики под индивидуальные потребности каждого обучающегося. Динамическое оценивание, интегрированное в системы управления обучением, имеют возможность постоянно отслеживать прогресс обучающихся, что помогает преподавателям оперативно реагировать на изменения и корректировать стратегии обучения. Иммерсивные технологии, такие как виртуальная и дополненная реальность, создают живую и интерактивную языковую среду, в которую студенты могут погрузиться, чтобы практиковать язык*

в реальных жизненных ситуациях. Технологии синтеза речи позволяют преподавателям преобразовывать письменный текст в устную речь, что улучшает произношение и разговорные навыки учащихся.

Цель исследования – изучить использование инструментов искусственного интеллекта при преподавании иностранных языков в российских вузах и будущие тенденции в этой области.

Материалы и методы. Авторы проанализировали актуальные отечественные и зарубежные научные работы об интеграции инструментов ИИ в сферу иноязычного образования, провели исследование восприятия и оценок вышеуказанной технологии в российском преподавательском сообществе.

Результаты. Опрос 104 преподавателей российских вузов показал заинтересованность педагогов в освоении новых технологий и готовность развивать профессиональные навыки для успешного использования ИИ в образовательном процессе. В исследовании авторы анализируют текущее состояние данной сферы образовательных технологий, выявляют потенциальные риски и обсуждают перспективы развития. Наблюдается тенденция усиления влияния технологий ИИ на развитие инновационных подходов к обучению иностранным языкам в ближайшем будущем, которая может способствовать развитию более эффективного и доступного образования.

Ключевые слова: технологии искусственного интеллекта; иноязычное образование; преподаватель вуза; инструменты искусственного интеллекта; профессиональное развитие преподавателя

Для цитирования. Семёнкина И.А., Павлова Т.А. Современное состояние и перспективы внедрения технологий искусственного интеллекта в преподавание иностранного языка в вузах // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2024. Т. 15, № 5SE. С. 219-242. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-642

Introduction

In recent decades, digital technologies have become a central subject of research in foreign language education and an essential component

of university teaching practices. The notorious COVID-19 pandemic has caused many to reconsider the value of information technology in the classroom. Approaches and solutions tested during the pandemic showed new prospects, opportunities and potential of distant (online) and blended formats, as well as their relevance in emergency situations [9]. Since the pandemic, university teachers have been faced with the need to actively develop various aspects of digital competence, including 1) information and media competence; 2) communicative competence 3) technical competence and 4) consumer competence [17; 5; 8]. Consequently, university teachers have gained confidence and proficiency in using digital technologies, continuously mastering and incorporating specific tools into teaching practices.

The breakthrough development of artificial intelligence (AI) technologies after the pandemic crisis, which unexpectedly spurred digitalization, created a new wave of upheaval in the educational sector. Today we witness the cumulative effect of these two powerful phenomena. The pandemic has forced educational institutions and teachers to seek innovative approaches to teaching, and the development of AI technologies has provided a wide range of tools to optimize and improve the learning process.

Figure 1 provides an analysis of the popularity of artificial intelligence-related queries in Russia within the scientific field over the past five years [3]. The graph illustrates the trend of interest in the topic, covering the period from May 2019 to May 2024. The values on the graph fluctuate, but the general trend indicates a stable increase in interest in artificial intelligence, especially noticeable from March 2023.

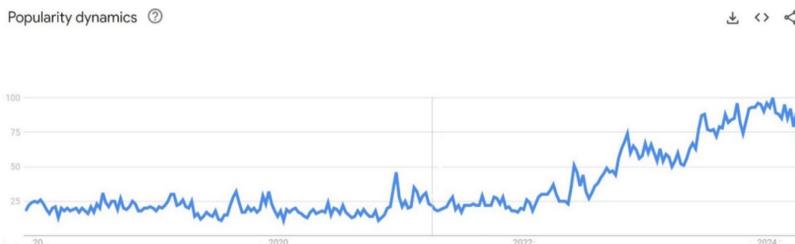


Fig. 1. Trends of interest in artificial intelligence (Google Trends)

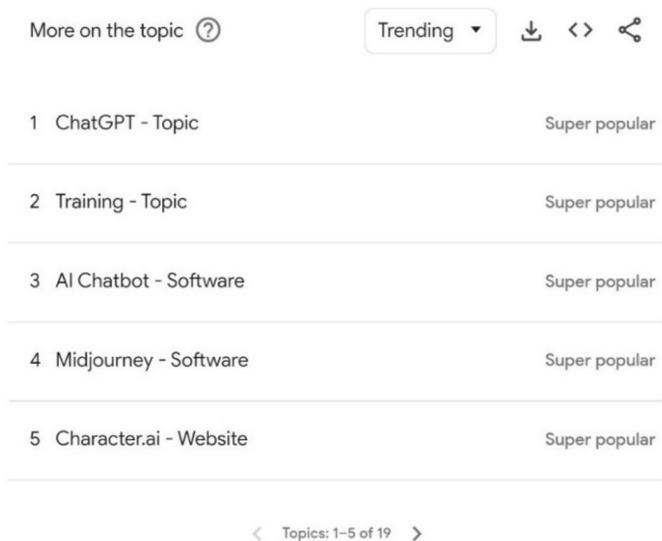


Fig. 2. Popularity by subtopics (Google Trends)

Figure 2 also contains information on the popularity by subtopics and related queries. The trends include topics such as ChatGPT, Education, Bing, Master, and artificial, as well as queries including gpt, chatgpt, chat gpt, chat gpt, and neural network photo, which are gaining super-popularity [2]. This indicates an increasing interest in artificial intelligence and related technologies in Russia, particularly in recent years. This trend is likely linked to the advancement of these technologies and their incorporation into various scientific and educational fields.

Artificial intelligence is defined as the technology that allows computers and digital devices to learn, read, write, create and analyze [14; 21].

Researchers and teachers express a wide range of opinions - from the euphoria of techno-optimists who view the integration of AI as a new era in foreign language education, to pessimists and skeptics who are concerned about various risks, including the expulsion of the teacher from the educational process [18; 16].

Thus, A. Bayzarov notes, “The reaction of the education system to AI - as well as to distance learning - has evolved from complete rejection

(and even attempts to create super anti-plagiarism) to the awareness of critical significance of skills in working with AI for future graduates and, it seems, a belief that AI can open up new opportunities in education [4].”

T.K.F. Chiu in his work emphasizes the importance of AI tools for the future of learners: “To stay competitive, learners need to acquire AI knowledge and skills to live and work in an AI-infused society [12].”

N.S. Garkusha, Yu.S. Gorodova highlight the role of AI tools in optimizing the educational process for all its participants: “The use of AI, in particular the ChatGPT neural network, can improve the quality of the educational process, solve the problem of variability of materials, and become an effective assistant for both students, and for teachers [2].

N.A. Shobonov et al. stress the potential of AI tools for personalizing learning: “AI or machine learning is currently actively used in education, from conducting and checking exams to automatically selecting material for students in areas where they experience difficulties in training, inviting the student to more consciously delve into the topic, increase the level of knowledge and abilities, analyzing the student’s progress and productivity, adjust his training plan under the constant and loyal control of the “senseless” machine [6].”

M.V. Avershina suggests that the role of the teacher in interaction with students will change with the integration of AI tools: “When AI takes on the task of automating template processes, the teacher has more time for creativity and social skills, which invariably leads to an increase in the quality of learning. Consequently, the teacher no longer just transfers knowledge to the student, but provides emotional support and guides him in the right direction [1].

Many researchers are more cautious with their statements regarding the success of AI for educational purposes. For instance, M. Yeo expresses concern about authorship and academic integrity, while noting that it will be difficult, even impossible, to put the genie back in the bottle [25; 26].

It is important to pay attention to the fact that in the last year the discussion about the role of AI in education has been shifting away from assessment issues, etc. on the prospects and trends of its application in the educational process [10; 11; 13; 14].

The fact remains, that by the summer of 2023, 35 of the world's 50 leading universities had introduced guidelines for working with AI - one of the first attempts not to ban, but to define formats and boundaries of using it [22; 20; 23].

Problem statement

In the present study, the authors examine the functionality and key characteristics of AI tools that can be used today in the field of foreign languages instruction, along with the application of these tools in the arsenal of current foreign language teachers at Russian universities, and the teaching community's ideas and perceptions about the present and future of AI in education.

Research questions

The following research questions guided our study:

What is the current state of application of AI tools in the field of teaching foreign languages in Russian universities?

What are the risks, trends and prospects for the use of AI in the field of teaching foreign languages in Russian universities?

Purpose of the study

The article describes the artificial intelligence (AI) tools that are now being utilized in language instruction and how teachers at Russian institutions are using them to teach foreign languages. It also looks at the chances and difficulties brought forth by this technology's quick development.

Research methods

A range of general scientific techniques were employed to address the research questions: a survey method for teachers to find out how they felt about AI in foreign language instruction; theoretical analysis aimed at examining the corpus of literature representing various characteristics of AI tools and services integrated into university education, as well as contemporary approaches to AI application for teaching foreign languages.

Findings

In foreign language education, Artificial Intelligence (AI) technology stands out as the most recent complex of methodologies, garnering significant attention today. Artificial Intelligence (AI) technology in foreign language instruction implies implementation of computer systems and algorithms that approximate human intelligence to optimize the process of foreign languages acquisition.

The number of digital AI services for education currently amounts to hundreds. There exist various approaches to classifying AI services and analyzing their applicability. In the work “Artificial Intelligence and Education” (2023) a classification of services based on the stages of the teacher’s user path is proposed:

1. Data analysis and course development.
2. Preparation and conduct of classes.
3. Preparation and organization of extracurricular activities.
4. Assessment (ongoing and final for the course).
5. Course results analysis and reporting [2].

In the field of linguodidactics, the following AI tools can be highlighted, allowing for a qualitative transformation of the process of language education.

This table provides an overview of AI tools used in the educational sphere for teaching foreign languages. With the advancement of AI technologies, the approaches to foreign language education received a powerful impetus as teachers and learners started enthusiastically experimenting with an impressive range of innovative tools and resources.

This table presents some of the most promising and popular AI tools actively used to enhance the effectiveness and efficiency of language learning. Each tool is described with its main functions, capabilities, and applications in the educational context. This overview will assist educators and education professionals in selecting suitable tools for their instructional goals and needs, as well as better understanding the current landscape of AI technology usage in language education.

Table 1.

AI Tools for Language Teaching

Tool Type	Functionality	How to Apply	Examples, Comments
Text-to-Speech (TTS) Tools	Written texts are converted into natural-sounding audio, which teachers can use for developing original audio content for language learners of all levels	Various engaging listening materials are created (stories, dialogues news articles), which can help students improve their listening skills and pronunciation	Google Text-to-Speech, Resemble AI, Murf AI Synthesys
Chatbots for Language Practice	To engage in conversations with users, providing responses and feedback based on their input	Chatbots can provide immediate feedback and corrections, which can be valuable for learners' language development	ChatGPT, Duolingo, and Replika
Video Captioning and Subtitling Tools	NLP technologies that underly the tools allow to create visual support for learners (captions or subtitles) which is particularly conducive for students with hearing and/or vision disturbances	Teachers can use videos accompanied by visual support for practicing listening and vocabulary building	YouTube
Speech Evaluation and Feedback Tools	Students' pronunciation, including intonation, accuracy and fluency can be analyzed in detail to help teachers identify problem areas	Teachers can personalize their feedback, determine priorities and provide focused pronunciation practice for individual students	ELSA Speak, Pronunciation Power, and SpeechAce
Grammar and vocabulary checkers,	Written texts are analyzed in terms of grammar, punctuation, spelling, choice of lexical items and style; feedback is provided on various error types	Teachers can provide comprehensive feedback on written assignments, utilize the tools for grading and editing works	Grammarly, ProWritingAid, and Ginger
Language Translation Tools	The tools provide automatic translation from one language to other ones	The tools are essential to overcome language barriers; they are particularly valuable in multilingual classrooms to explain complicated, specialized vocabulary, nuances of meanings	Google Translate, DeepL, and Microsoft Translator

Speech-to-Text (STT) Tools	The tools use AI to convert spoken language into written text	Vocabulary and grammar exercises, listening comprehension tasks, and speaking practice	Google Cloud Speech-to-Text, Microsoft Azure Speech to Text, and IBM Watson Speech to Text
Adaptive Learning Platforms	The platforms use data-driven algorithms to analyze learners' performance and provide personalized feedback to meet their specific needs	The platforms provide individualized learning paths for students, considering their strong and weak sides, and enabling to achieve higher language level at their own speed. Teachers can track and monitor the students' progress and make informed decisions to adapt their strategies	Babbel, Rosetta Stone, and Duolingo
Virtual Reality (VR) for Immersive Language Learning	The tools offer unique language learning experience reproduced in virtual reality	Teachers can utilize the tools to simulate situations where students fully interact in the target language and simultaneously raise their cultural awareness	MondlyVR, VRChat, and ImmerseMe
Content Creation Tools for Audio and Video	High-quality, fresh, creative content can be produced for specific classes, levels etc.	Original video and audio content, with customized activities, exercises, materials to meet the students' needs can be produced using texts	Synthesia, Lumen5, and Content Samurai Podcastle, Descript, and Audiodburst

In Table 1, various types of tools used in the educational process for teaching foreign languages are presented:

1. Text-to-Speech (TTS) Conversion Tools include Google Text-to-Speech, Resemble AI, and Murf AI. They convert written text into spoken speech, assisting in creating audio content to enhance listening and pronunciation skills.

2. Language Practice Chatbots may be regarded as inexhaustible artificial conversational agents, which give students the opportunity to engage in close to reality conversations. For example, ChatGPT, Replica and

Duolingo provide responses and feedback based on user queries, offering immediate feedback and corrections, beneficial for speech development.

3. Video Subtitling and Captioning Tools provide the capability to understand foreign language content by displaying text on screen, which is critical for students relying on visual support.

4. Speech Assessment and Feedback Tools are designed to assess and analyze students' pronunciation skills, along with offering personalized feedback to improve their speaking skills, e.g. Speechace, ELSA Speak, Pronunciation Power.

5. A variety of paraphrasing tools, grammar and vocabulary checking programs have become irreplaceable assistants for both students and language teachers as their broad functionality covers self-editing, assessment, feedback on written assignments (e.g. Grammarly, ProWritingAid, Ginger).

6. Machine Translation Tools have revolutionized the process of translation and won recognition from a wide academic audience as an available resource for language teaching and learning. Google Translate, DeepL, Microsoft Translator and other tools, which automatically translate texts from one language to another, help teachers produce bilingual materials, present complicated vocabulary, etc.

7. Speech-to-Text (STT) Conversion tools can be used to record and subsequently analyze students' oral speech. IBM Watson Speech to Text, Google Cloud Speech-to-Text, Microsoft Azure Speech to Text offer a wide variety of educational tasks and activities, such as speaking practice, listening comprehension tasks, vocabulary building, grammar exercises.

8. Adaptive Learning Platforms (ALP) offer personalized courses (materials and tasks) that are customized to the requirements and proficiency levels of individual students. On the basis of data-driven algorithms, ALPs (e.g. Duolingo, Rosetta Stone, Babbel) analyze students' progress to deliver tailored recommendations or ultimately individual learning pathways and allow teachers to monitor the performance and modify their approaches.

9. Virtual Reality (VR) tools simulate authentic foreign language environments (e.g. ImmerseMe, VRChat, MondlyVR). Students, immersed

in the close to reality situations, improve their language skills and raise cultural awareness at the same time.

10. Language teachers and students use Content Creation Tools for Audio and Video to produce their own educational materials in the audio and video formats.

The present study conducted an investigation into the perceptions and evaluations of the teaching community (foreign language instructors from several Russian universities) regarding AI technologies in foreign language teaching, considering issues, positive and negative aspects for the educational process, preferences in AI tools, the prospects of their usage, etc.

A total of 104 foreign language respondents (17 males, 86 females) from universities in various regions of the Russian Federation participated in the survey: Moscow (RSUH and Moscow Polytech), Sevastopol (Sevastopol State University and the branch of Lomonosov Moscow State University), and Donetsk People’s Republic (Donetsk State Pedagogical University). The survey consisted of 19 questions, including closed-ended Likert’s scale questions, dichotomous questions, semi-closed, and open-ended questions, conducted anonymously using Google Forms.

Table 2.

Survey Questions

№	
1	How old are you?
2	How many years of teaching experience do you have?
3	What year of students do you teach?
4	How familiar are you with the technology of «Artificial intelligence in education»?
5	How often do you integrate technology in educational institutions?
6	Have you used tools in the educational process that include artificial intelligence?
7	Have you noticed that your students use artificial intelligence tools for learning?
8	Have you noticed that your students use artificial intelligence tools not only for university classes?
9	Are you aware of any potential risks arising from your students’ use of artificial intelligence tools in general (not necessarily in the educational process)?
10	Are artificial intelligence systems used for addressing administrative tasks (student registration, grading, attendance, etc.) by your university?
11	What do you believe will be the future impact of artificial intelligence on education?

12	Which of the following do you think will be the main advantages of artificial intelligence's future influence on education?
13	What negative consequences do you think artificial intelligence will have on education in the future?
14	What are the main concerns that artificial intelligence technologies used by students – not just those in the education sector – may bring up in the future?
15	Would you be interested in receiving further (methodological) recommendations to deepen your knowledge and enhance your skills in using artificial intelligence tools in education?
16	How can we train more effectively educators to work with artificial intelligence systems?
17	What artificial intelligence (AI) tools do you use in your work?
18	Which AI tools do you consider most promising for the future?
19	What advice would you give to developers of artificial intelligence tools to improve their effectiveness in teaching foreign languages?

The majority of survey participants had teaching experience ranging from 11 to 20 years (39.4%), with nearly a third consisting of individuals with experience ranging from 5 to 10 years (28.8%) and 1 to 4 years (approximately 21.2%). Experience exceeding 21 to 30 years was significantly less common among participants (approximately 6.7%), while experience exceeding 31 years was the least prevalent (approximately 3.8%).

The questions were divided into two blocks: about the current situation regarding AI usage in education and about its future.

Questions about artificial intelligence in education:

The survey revealed that most respondents (approximately 58.7%) consider themselves to be beginners in using artificial intelligence in education. Approximately 41.3% of participants are confident in their ability to handle basic tasks in this field.

Nearly a third of survey participants (28.2%) indicated that they use technology in the educational process to a minimal extent (rated 1).

An equal number of participants (22.3%) rated their activity in using technology as moderate (rated 2) or claimed to often use technology in the educational process (rated 3).

Nearly every fifth educator (19.4%) stated that they very often use technology in their professional activities (rated 4).

Only 7.8% of survey participants stated that they do not use technology in the educational process (rated 0).

A significant portion of teachers (approximately 43.3%) reported using tools incorporating artificial intelligence in the educational process.

Approximately 34.6% of survey participants stated that they had not used such tools.

Approximately 22.1% of participants responded that they were unsure whether they had used artificial intelligence tools in their educational practice.

The majority of respondents (approximately 54.8%) noted that their students use artificial intelligence tools for learning.

Approximately 12.5% of respondents stated that they had not noticed their students using such artificial intelligence tools.

Around 32.7% of respondents declared that they were unsure whether their students used artificial intelligence tools for learning.

The majority of survey participants (approximately 54%) are aware of the potential risks associated with students using artificial intelligence tools. Additionally, a significant portion of participants (approximately 32%) are unsure about the existence of such risks, and only a small fraction (approximately 14%) claim to be unaware of such risks.

More than a third of survey participants (approximately 43.3%) lack information about whether their university uses artificial intelligence systems to solve administrative tasks. Approximately 44.2% responded affirmatively, while 12.5% responded negatively. Thus, it can be said that the use of artificial intelligence in administrative tasks in universities is common but still not comprehensive.

Questions about the future of artificial intelligence in education:

On average, survey participants rated the impact of artificial intelligence on the educational process as “strong” or “very strong.” The average rating of the impact of artificial intelligence was ≈ 2.95 ($4 = \text{max}$). This result indicates that many teachers see the potential for significant changes in the educational process in the future due to artificial intelligence.

The survey analysis regarding the positive aspects of the AI impact on the educational process in the future has indicated several major trends:

1) Personalization of learning – the majority of respondents point out the capability for providing a personalized learning experience for students, i.e. artificial intelligence can adjust educational materials and methods to the individual needs of each learner.

2) Critical support to teachers – many participants also emphasize that artificial intelligence can assist teachers in various aspects of their work, including lesson development, student interaction, administrative tasks, etc.

3) Early diagnosis of learning difficulties – respondents highlight the potential use of artificial intelligence for early diagnosis of learning difficulties.

4) Facilitating learning for vulnerable student groups – some responses also note that artificial intelligence can facilitate learning for vulnerable student groups, likely by adapting educational materials and methods to their needs.

Thus, the main positive aspects of the AI impact on the educational process in the future include personalized learning, assistance to teachers, early diagnosis of learning difficulties, and facilitating learning for vulnerable student groups.

Analysis of responses regarding the most important negative aspects of the AI of impact on the educational process in the future revealed the following:

64.4% of respondents believe that AI tools could hinder the development of students' thinking, especially their critical thinking.

52.9% of surveyed educators believe that the use of AI tools could lead to an increase in the prevalence of plagiarism.

27.9% of respondents are concerned about the possibility of new forms of inequality or discrimination, or the exacerbation of existing forms.

22.1% of respondents express concerns about the potential undermining of the role of the educator.

Among the most significant potential issues associated with students' use of artificial intelligence technologies, educators selected the following: inability to develop critical thinking (44.2%); lack of social interactions and opportunities for emotional engagement of students (41.3%);

potential impact on students of unreliable or harmful content (31.7%); exploitation of personal content using AI tools (29.8%); risk of insufficient protection of students' personal data (27.9%).

Analysis of responses to the question about educators' desire to receive additional (methodological) recommendations for deepening their knowledge and improving skills in using artificial intelligence tools in education showed a significant interest among educators in self-improvement: approximately 70% of the total respondents gave an affirmative answer.

Among the most effective ways of organizing learning, respondents highlighted the following: specialized online courses (e.g., MOOCs): This option was chosen by the highest number of respondents (47.6%); training seminars/workshops (43.7%); relevant educational materials (textbooks and other instructional materials) (33%). Higher education was chosen by only 13% of respondents.

Among the artificial intelligence (AI) tools used in their work, the following most frequently mentioned tools can be distinguished:

- Language translation tools (41.2%)
- Grammar and vocabulary checking programs (40.2%)
- Speech-to-text (STT) conversion tools (31.4%)
- Content creation tools for audio, video, texts, and other materials (27.5%)
- Video captioning tools (27.5%)
- Text-to-speech (TTS) conversion tools (23.5%)
- Adaptive learning platforms (20.6%)
- Virtual reality (VR) for immersive language learning (19.6%)
- Chatbots for language practice (19.6%)
- Speech assessment and feedback tools (16.7%)

The analysis of responses regarding prospective AI tools for teaching foreign languages revealed the following:

- Grammar and vocabulary checking programs (39.8%)
- Chatbots for language practice (38.8%)
- Speech assessment and feedback tools (35.9%)
- Language translation tools (35%)
- Content creation tools for audio, video, texts, and other materials (33%)

- Adaptive learning platforms (32%)
- Virtual reality (VR) for immersive language learning (31.1%)
- Speech-to-text (STT) conversion tools (30.1%)
- Video captioning tools (29.1%)
- Text-to-speech (TTS) conversion tools (21.4%)

A survey question on the teachers' recommendations to of AI services developers for teaching was open and the answers could be described as extremely varied. Below are the most interesting pieces from the writers' perspective:

Table 3.

Teachers' Recommendations to AI Developers

1	Don't develop further, stop now
2	Don't waste your time. Foreign languages are not an area where AI is really needed. To successfully learn a foreign language, you need a partner- that is teacher with life experience, and your desire to learn
3	Interactivity and Engagement: Create interactive exercises, games, and activities that keep users interested and engaged in the learning process. This may include tasks using voice control or virtual reality
4	Progress Monitoring: Giving users the ability to track their progress and achievements can be very motivating. Develop a progress tracking system where users can see their results and improvements over time
5	Use adaptive learning: Using artificial intelligence technologies such as machine learning allows you to create adaptive learning systems. This means that the tool will automatically adapt to each user's level and progress and suggest the most appropriate tasks and materials
6	Train teachers to skillfully use AI to make teaching practices more efficient and transfer some of their functions to the computer, freeing up their time to perform more intellectual and creative tasks
7	Improve speech recognition. Provide accurate and reliable speech recognition in real time. This will help users pronounce words and phrases correctly and also evaluate their pronunciation skills
8	Opportunity to communicate with native speakers: Integrate the ability to communicate with native speakers through chatbots or video chats. This will help users put their knowledge into practice and improve their speaking skills

Teachers' concepts and ideas about AI services in education determine what approaches and methods teachers will choose to interact with learners in the modern classroom; and eventually shape the quality and level of higher education in our country.

Conclusion

1. The integration of AI technology into the field of foreign language education is already profoundly transforming the landscape of university language education. A gradual transition from desperate attempts to prohibit or reject AI services to the careful analysis of the potential and understanding the need for their absorbing it by teachers has been noticed recently by the researchers.

2. University instructors of foreign languages master and, in many ways, intuitively try to implement a variety of AI tools, because they provide enormous opportunities and benefits for learners, while reducing the teachers workload (e.g. prompt, detailed feedback that helps students improve language skills; personalization of learning, the ability to apply acquired knowledge in a real-life context; immersiveness, addressing the problem of limited human resources (lack of qualified teachers), access to high-quality authentic materials, etc.).

3. Due to the risks involved in using AI, it is necessary to find the best possible balance between human and AI tools when teaching foreign languages. This balance must include addressing plagiarism concerns and making sure the security of personal information, impartial evaluation of students' performance, and academic integrity.

4. In the end, it's possible that teaching foreign languages via the combination of AI services and a qualified teacher will have a bright future.

5. More research using experimental studies need to be done to thoroughly analyze the teaching potential and clearly prove the effectiveness of AI tools in foreign language teaching.

References

1. Avershina M.V. Artificial intelligence in modern education. *Akademicheskaja publitsistika* [Academic Journalism], 2021, no. 5. pp. 483-488.
2. Garkusha N.S., Gorodova Yu.S. Pedagogical opportunities of ChatGPT for the development of cognitive activity of students. *Professionalnoe obrazovanie i rynek truda* [Professional Education and Labor Market], 2023, vol. 11, no. 1. pp. 6-23. <https://doi.org/10.52944/PORT.2023.52.1.001>.

3. *Dynamics of popularity of the query “Artificial Intelligence”*. URL: <https://trends.google.com/trends/explore?cat=174&date=today%205-y&geo=RU&q=%2Fm%2F0mkz&hl=ru> (accessed July 12, 2024).
4. *Artificial intelligence in education*. URL: <https://method.gsom.spbu.ru/ai-in-education> (accessed May 27, 2024)
5. Semyonkina I.A., Pavlova T. A. The future of higher education formats from the perspective of the teaching community. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie* [Scientific and Pedagogical Review], 2022, no. 4(44). pp. 91-106. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-4-91-106>. EDN INMIYM.
6. Shobonov N.A., Bulaeva M.N., Zinovyeva S.A. Artificial intelligence in education. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of Modern Pedagogical Education], 2023, no. 79 (4). pp. 288-290.
7. *Artificial Intelligence and Education: A Brief Overview of Current Developments*. URL: <https://method.gsom.spbu.ru/white-book-ai#rec721568900> (accessed May 27, 2024)
8. Baum S. Online Education Live Up to Its Promise? A Look at The Evidence. *Urban Institute*. URL: <https://www.urban.org/research/publication/does-online-education-live-its-promise-look-evidence> (accessed May 27, 2024)
9. Beetham H., & Sharpe R. (eds.) *Rethinking pedagogy for a digital age: Principles and practices of design*. Routledge. New York, 2019, 316 p.
10. Blackwell C.K., Lauricella A.R., Wartella E., Robb M., & Schomburg R. Adoption and use of technology in early education: The interplay of extrinsic barriers and teacher attitudes. *Computers & Education*, 2013, vol. 69, pp. 310-319. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.compedu.2013.07.024>
11. Cheung A.C.K., & Slavin R.E. The effectiveness of educational technology applications for enhancing mathematics achievement in K-12 classrooms: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 2013, vol. 9, pp. 88-113. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.01.001>
12. Chiu T.K.F., Meng H., Chai C.S., King I., Wong S., & Yeung Y. Creation and evaluation of a pre-tertiary Artificial Intelligence (AI) curriculum.

- IEEE Transactions on Education*, 2022, vol. 65, no. 1, pp. 30-39. <https://doi.org/10.1109/TE.2021.3085878>
13. *European Digital Competence Framework for Educators*. URL: https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu_en (accessed July 07, 2024)
 14. Hockly N. Artificial Intelligence in English Language Teaching: The Good, the Bad and the Ugly. *RELC Journal*, 2023, vol. 54, no. 2, pp. 445-451. <https://doi.org/10.1177/00336882231168504>
 15. IBM (n.d.). What is artificial intelligence (AI)? URL: <https://www.ibm.com/topics/artificial-intelligence> (accessed July 07, 2024)
 16. Jones J. (n.d.). Online education. *Gallup News*. URL: <https://news.gallup.com/poll/165434/online-education.aspx> (accessed July 07, 2024)
 17. Gudmundsdottir G.B., & Hatlevik O.E. Newly qualified teachers' professional digital competence: Implications for teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 2018, vol. 41, no. 2, pp. 214-231. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1416085>
 18. Kaplan-Rakowski R., Grotewold K., Hartwick P., & Papin K. Generative AI and teachers' perspectives on its implementation in education. *Journal of Interactive Learning Research*, 2023, vol. 34, no. 2, pp. 313-338. <https://www.learntechlib.org/primary/p/222363/>
 19. King, M.R., chatGPT. A Conversation on artificial intelligence, chatbots, and plagiarism in higher education. *Cellular and Molecular Bioengineering*, 2023, vol. 16(1), pp. 1-2. <https://doi.org/10.1007/s12195-022-00754-8>
 20. Makeleni S., Mutongoza B.H., & Linake M.A. Language education and artificial intelligence: An exploration of challenges confronting academics in global South universities. *Journal of Culture and Values*, 2023, vol. 6, no. 2, pp. 158-171. <https://doi.org/10.46303/jcve.2023.14>
 21. Mishra P., & Koehler M.J. Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 2016, vol. 108, no. 6, pp. 1017-1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
 22. Moorhouse L.B., Yoe M., Wan Y. Generative AI tools and assessment: A guide for leading universities. *Computers and Education Open*, 2023, vol. 5(2). <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2023.100151>

23. Smalley S. (n.d.). Rhetorical War Over Online Versus In-Person Instruction. *Inside Higher ED*. URL: <https://www.insidehighered.com/news/2022/01/06/northeastern-chancellor-person-ed-gold-standard> (accessed July 07, 2024).
24. Yalçın-Incik E., & Incik T. Generation Z students' views on technology in education: What they want what they get. Malaysian Online. *Journal of Educational Technology*, 2022, vol. 10, no. 2, pp. 109-124. <https://doi.org/10.52380/mojet.2022.10.2.275>
25. Yeo M. Academic integrity in the age of artificial intelligence (AI) authoring apps. *TESOL Journal*, 2023, vol. 14, no. 3, pp. 709-710. <https://doi.org/10.1002/tesj.716>
26. Huang H. L., Hwang G. J., Chang C. Y. Learning to be a writer: A spherical video-based virtual reality approach to supporting descriptive article writing in high school Chinese courses. *British Journal of Educational Technology*, 2020, vol. 51, no. 4, pp. 1386-1405. <https://doi.org/10.1111/bjet.12893>

Список литературы

1. Авершина М.В. Искусственный интеллект в современном образовании // Академическая публицистика. 2021. № 5. С. 483-488.
2. Гаркуша Н.С., Городова Ю.С. Педагогические возможности ChatGPT для развития когнитивной активности студентов // Профессиональное образование и рынок труда. 2023. Т. 11. № 1. С. 6-23. <https://doi.org/10.52944/PORT.2023.52.1.001>
3. Динамика популярности запроса «Искусственный интеллект». URL: <https://trends.google.com/trends/explore?cat=174&date=today%205-y&geo=RU&q=%2Fm%2F0mkz&hl=ru> (дата обращения: 12.07.2024).
4. Искусственный интеллект в образовании. URL: <https://method.gsom.spbu.ru/ai-in-education> (дата обращения: 27.05.2024)
5. Семёнкина И.А., Павлова Т.А. Будущее форматов высшего образования с позиций преподавательского сообщества // Научно-педагогическое обозрение. 2022. № 4(44). С. 91-106. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-4-91-106>
6. Шобонов Н.А., Булаева М.Н., Зиновьева С.А. Искусственный интеллект в образовании // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 79(4). С. 288-290.

7. Artificial Intelligence and Education: A Brief Overview of Current Developments. URL: <https://method.gsom.spbu.ru/white-book-ai/#rec721568900> (дата обращения: 12.07.2024).
8. Baum S. Does Online Education Live Up to Its Promise? A Look at The Evidence. Urban Institute. URL: <https://www.urban.org/research/publication/does-online-education-live-its-promise-look-evidence> (дата обращения: 12.04.2024).
9. Beetham H., & Sharpe R. (eds.) Rethinking pedagogy for a digital age: Principles and practices of design. Routledge. New York. 2019, 316 p.
10. Blackwell C.K., Lauricella A.R., Wartella E., Robb M., & Schomburg R. Adoption and use of technology in early education: The interplay of extrinsic barriers and teacher attitudes // *Computers & Education*, 2013, vol. 69, pp. 310-319. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.compedu.2013.07.024>
11. Cheung A.C.K., & Slavin R.E. The effectiveness of educational technology applications for enhancing mathematics achievement in K-12 classrooms: A meta-analysis // *Educational Research Review*, 2013, vol. 9, pp. 88-113. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.01.001>
12. Chiu T.K.F., Meng H., Chai C.S., King I., Wong S., & Yeung Y. Creation and evaluation of a pre-tertiary Artificial Intelligence (AI) curriculum // *IEEE Transactions on Education*, 2022, vol. 65, no. 1, pp. 30-39. <https://doi.org/10.1109/TE.2021.3085878>
13. European Digital Competence Framework for Educators. URL: https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu_en (дата обращения: 12.07.2024).
14. Hockly N. Artificial Intelligence in English Language Teaching: The Good, the Bad and the Ugly // *RELC Journal*, 2023, vol. 54, no. 2, pp. 445-451. <https://doi.org/10.1177/00336882231168504>
15. IBM (n.d.). What is artificial intelligence (AI)? URL: <https://www.ibm.com/topics/artificial-intelligence> (дата обращения: 12.07.2024).
16. Jones J. (n.d.). Online education // *Gallup News*. URL: <https://news.gallup.com/poll/165434/online-education.aspx> (дата обращения: 12.07.2024).
17. Gudmundsdottir G.B., & Hatlevik O.E. Newly qualified teachers' professional digital competence: Implications for teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 2018, vol. 41, no. 2, pp. 214-231. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1416085>

18. Kaplan-Rakowski R., Grotewold K., Hartwick P., & Papin K. Generative AI and teachers' perspectives on its implementation in education // *Journal of Interactive Learning Research*, 2023, vol. 34, no. 2, pp. 313-338. <https://www.learntechlib.org/primary/p/222363/>
19. King M.R., chatGPT. A Conversation on artificial intelligence, chatbots, and plagiarism in higher education // *Cellular and Molecular Bioengineering*, 2023, vol. 16(1), pp. 1-2. <https://doi.org/10.1007/s12195-022-00754-8>
20. Makeleni S., Mutongoza B.H. & Linake M.A. Language education and artificial intelligence: An exploration of challenges confronting academics in global South universities // *Journal of Culture and Values*, 2023, vol. 6, no. 2, pp. 158-171. <https://doi.org/10.46303/jcve.2023.14>
21. Mishra P., & Koehler M.J. Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge // *Teachers College Record*, 2016, vol. 108, no. 6, pp. 1017-1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
22. Moorhouse L.B., Yoe M., Wan Y. Generative AI tools and assessment: A guide for leading universities // *Computers and Education Open*, 2023, vol. 5(2). <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2023.100151>
23. Smalley S. (n.d.). Rhetorical War Over Online Versus In-Person Instruction // *Inside Higher ED*. URL: <https://www.insidehighered.com/news/2022/01/06/northeastern-chancellor-person-ed-gold-standard> (дата обращения: 12.07.2024).
24. Yalçın-Incik E., & Incik T. Generation Z students' views on technology in education: What they want what they get. *Malaysian Online // Journal of Educational Technology*, 2022, vol. 10, no. 2, pp. 109-124. <https://doi.org/10.52380/mojet.2022.10.2.275>
25. Yeo M. Academic integrity in the age of artificial intelligence (AI) authoring apps // *TESOL Journal*, 2023, vol. 14, no. 3, pp. 709-710. <https://doi.org/10.1002/tesj.716>
26. Huang H. L., Hwang G. J., Chang C. Y. Learning to be a writer: A spherical video-based virtual reality approach to supporting descriptive article writing in high school Chinese courses // *British Journal of Educational Technology*, 2020, vol. 51, no. 4, pp. 1386-1405. <https://doi.org/10.1111/bjet.12893>

DATA ABOUT THE AUTHORS

Irina A. Semyonkina, PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of the English language and professional communication
Financial University
49/2, Leningradsky Ave., Moscow, 125167, Russian Federation
isemyonkina@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7181-5923>
Scopus Author ID: 57211905448

Tatyana A. Pavlova, Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages
Sevastopol State University
33, Universitetskaya Str., Sevastopol, 299053, Russian Federation
tatyana_bokhan@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8033-3272>

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Семёнкина Ирина Артуровна, кандидат психологических наук, доцент, доцент Кафедры английского языка и профессиональной коммуникации
Финансовый университет
пр-кт Ленинградский, 49/2, г. Москва, 125167, Российская Федерация
isemyonkina@mail.ru

Павлова Татьяна Александровна, старший преподаватель кафедры иностранных языков
Севастопольский государственный университет
ул. Университетская, 33, г. Севастополь, 299053, Российская Федерация
tatyana_bokhan@mail.ru

Поступила 26.06.2024
После рецензирования 25.07.2024
Принята 13.08.2024

Received 26.06.2024
Revised 25.07.2024
Accepted 13.08.2024

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОТЕЧЕСТВЕННОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

COMPETENCY-BASED APPROACH IN NATIONAL PEDAGOGICAL EDUCATION

DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-643

УДК 378.147



Научная статья

АНАЛИЗ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА О КОМАНДНОЙ РАБОТЕ И КОМАНДНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ

*А.В. Беляева, М.Г. Янова,
А.Ю. Сенченко, Г.В. Сенченко*

Обоснование. *Необходимость формирования командных навыков у студентов медицинских вузов обусловлена их важностью для успешного выполнения профессиональных обязанностей в условиях совместной деятельности. Однако, несмотря на высокую значимость командной работы, современные студенты недостаточно подготовлены к командному взаимодействию.*

Цель – *проанализировать представления студентов медицинских вузов о командной работе и предложить методики, способствующие развитию командных навыков.*

Материалы и методы. *Исследование проходило в три этапа. Всего было опрошено три фокус-группы, каждая состояла из 14 студентов 4 курса специальности «Лечебное дело» КрасГМУ. Об-*

суждения записывались на аудио, а затем были транскрибированы для последующего анализа. Для обработки данных использовался метод тематического анализа. На основе обсуждений в фокус-группах нами были составлены тестовые задания. В опросе приняли участие 102 студента 4 курса специальности «Лечебное дело», из которых 42 – это участники фокус-группы, а 60 – студенты из медицинских вузов России.

В практической части исследования применен метод фокус-групп, использован анализ психолого-педагогических материалов, метод обработки экспериментальных данных.

Результаты. Обнаружено противоречие между требованиями к выпускникам медицинских вузов в части наличия знаний, умений и навыков командной работы и уровнем ориентированности будущих врачей на командное взаимодействие. 21,43% студентов медицинского вуза верно понимают содержание командной работы и только 7% знают все принципы командного взаимодействия; 90% обучающихся путают командную работу с групповой. При этом, обучающиеся медицинских вузов имеют верное представление об основных характеристиках командной работы в различных ситуациях взаимодействия. Необходимость внедрения принципов командной работы в процесс обучения в медицинском вузе привело к разработке практико-ориентированных учебных занятий с элементами тренинговой работы. Разработаны критерии ориентированности обучающихся медицинского вуза на взаимодействие при выполнении командных учебных заданий: эмоциональный интеллект, умение сплотиться, эффективное общение в команде, проявление коллективного творчества.

Ключевые слова: командная работа; командное взаимодействие; интерактивные методы обучения; тренинг

Для цитирования. Беляева А.В., Янова М.Г., Сенченко А.Ю., Сенченко Г.В. Анализ представлений обучающихся медицинского вуза о командной работе и командном взаимодействии // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2024. Т. 15, № 5SE. С. 243-259. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-643

Original article

ANALYSIS OF MEDICAL UNIVERSITY STUDENTS' OPINIONS ON TEAMWORK AND TEAM INTERACTION

*A.V. Belyaeva, M.G. Yanova,
A.Yu. Senchenko, G.V. Senchenko*

Background. *The need to develop team skills in medical students is due to their importance for the successful performance of professional duties. However, despite the high importance of teamwork, modern students are not sufficiently prepared for team interaction.*

Purpose: *to analyze the ideas of medical students about teamwork and to propose methods that contribute to the development of team skills.*

Materials and methods. *The study was conducted in three stages. A total of three focus groups were interviewed, each consisting of 14 fourth-year students majoring in General Medicine at KrasSMU. The discussions were recorded on audio and then transcribed for subsequent analysis. The method of thematic analysis was used to process the data. Based on the discussions in the focus groups, we compiled test tasks. The survey involved 102 fourth-year students majoring in General Medicine, of which 42 were focus group participants and 60 were students from medical universities in Russia. The practical part of the study used the focus group method, analysis of psychological and pedagogical materials, and the method of processing experimental data.*

Results. *A contradiction was found between the requirements for medical university graduates in terms of knowledge, skills and abilities in teamwork and the level of focus of future doctors on team interaction. 21.43% of medical university students correctly understand the content of teamwork and only 7% know all the principles of team interaction; 90% of students confuse teamwork with group work. At the same time, medical university students have a correct understanding of the main characteristics of teamwork in various interaction situations. The need to introduce teamwork principles into the learning process at a medical*

university led to the development of practice-oriented training sessions with elements of training work. Criteria for the focus of medical university students on interaction when performing team learning tasks have been developed: emotional intelligence, the ability to unite, effective communication in a team, and the manifestation of collective creativity.

Keywords: *teamwork; team interaction; interactive teaching methods; training*

For citation. *Belyaeva A.V., Yanova M.G., Senchenko A.Yu., Senchenko G.V. Analysis of Medical University Students' Opinions on Teamwork and Team Interaction. Russian Journal of Education and Psychology, 2024, vol. 15, no. 5SE, pp. 243-259. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-643*

Введение

Современная педагогика сталкивается с проблемой индивидуализма, проявляющегося в обособленности [7], недостатке командного духа, снижении уровня коммуникативных навыков [4] и неумении выстраивать эффективные взаимодействия [10] среди членов общества.

Актуальность исследования обусловлена требованиями государства к выпускникам медицинских вузов, которые связаны с формированием готовности к эффективному командному взаимодействию и необходимостью формирования командных навыков у студентов медицинских вузов, как важнейшего компонента их будущей профессиональной деятельности [8]. Это требование отражено в федеральном государственном образовательном стандарте специалитета по специальности «Лечебное дело», а именно в формулировке групп универсальных компетенций, связанных с командной работой, лидерством и коммуникацией.

Обращаясь к степени изученности проблемы, следует указать, что изучению различных профессионально важных качеств врача посвящены работы А.Г. Братухина, О.А. Корниловой, Б.А. Ясько, в которых «надпрофессиональные» навыки определяются, как важные компетенции врача, а формируются и развиваются данные навыки благо-

даря универсальным компетенциям, освоение которых позволяет специалисту грамотно взаимодействовать в профессиональном пространстве: с пациентами и их родственниками, с участниками лабораторий по созданию инновационных продуктов, коллегами [3; 6; 11].

В работах Б.М. Блохина, Е.Г. Князевой, D.P. Baker и S.Reeves [2; 5; 12; 14], подчеркивается важность командной работы в медицинской практике, однако вопросы интеграции этих навыков в учебные программы остаются недостаточно изученными.

Е.Л. Суханов также соглашается с отнесением навыка умения работать в команде и эффективно взаимодействовать к профессионально-важным качествам специалиста, позволяющим быть готовым к профессиональной медицинской деятельности [9]. При этом, использование интерактивных методов обучения, ориентированных на командное взаимодействие, позволит студентам развить важные коммуникативные навыки и компетенции, необходимые для успешной работы в медицинской команде [1; 13; 15].

Таким образом, можно говорить о том, что вопрос ориентирования обучающихся медицинских вузов на командное взаимодействие в контексте современных требований к подготовке врачей изучен недостаточно.

Цель данного исследования – проанализировать представления студентов медицинских вузов о командной работе и предложить методики, способствующие развитию необходимых командных навыков.

Материалы и методы

Исследование проходило в несколько этапов. На первом этапе поставлена задача выявить и проанализировать с помощью метода фокус-групп мнения, установки и восприятия студентов по вопросам, связанным с командной работой и взаимодействием в ней. Нам было важно увидеть взаимодействие между участниками, что помогло более детально понять то, как студенты воспринимают командное взаимодействие, какие аспекты они считают важными и какие трудности испытывают в процессе учебной и вне учебной деятельности в вузе.

Всего было опрошено три фокус-группы, каждая состояла из 14 студентов 4 курса специальности «Лечебное дело» КрасГМУ. Студенты старших курсов являются обучающимися, которые прошли блок теоретических дисциплин, а их учебная деятельность плавно перешла в клиническую практику, при этом, часть опрошенных уже осуществляет профессиональную деятельность в медицинских организациях.

Каждая встреча длилась примерно два часа и проводилась в форме групповой дискуссии. В ходе сессий студенты обсуждали свои взгляды на командную работу и командное взаимодействие, делились личным опытом взаимодействия в командах во время обучения в школе, на учебных занятиях в вузе и практической деятельности. Обучающиеся оценивали значимость различных командных навыков, таких как делегирование задач, эффективная коммуникация, взаимоподдержка, сплочение, адаптивность, распознавание эмоций и т.д. Вопросы для встречи были сформулированы таким образом, чтобы стимулировать открытую дискуссию и выявить различные аспекты восприятия командной работы и взаимодействия.

Сессии записывались на аудио с согласия участников, а затем были транскрибированы для последующего анализа. Для обработки данных использовался метод тематического анализа, который позволил выявить ключевые темы, общие мнения, а также различия в представлениях студентов о командной работе и взаимодействии в команде. Это дало возможность глубже понять, какие аспекты командного взаимодействия вызывают наибольшие затруднения и как их можно улучшить в образовательной среде.

На основе обсуждений в фокус-группах нами были составлены тестовые задания, состоящие из 10 вопросов, три из которых касались непосредственно командной работы и взаимодействия. Тест выполнялся на бумажных носителях.

Второй этап исследования предполагал сбор следующих данных:

- о понимании обучающимися сущности лидерства, командой работы и взаимодействия;
- о представлении обучающихся медицинского вуза о командной работе и командном взаимодействии с помощью опросника,

состоящего из 7 вопросов, три из которых посвящены выбору характеристик проявления в высокоэффективном командном взаимодействии на учебном занятии, при оказании медицинской помощи. Опрос проводился с использованием GoogleForms. Опрос предполагал добровольность участия. Студентам было предложено самостоятельно заполнить анкету по предоставленной ссылке. В опросе приняли участие 102 студента 4 курса специальности «Лечебное дело», из которых 42 – это участники фокус-группы, а 60 – студенты из медицинских вузов России.

Обработка данных и интерпретация результатов исследования с помощью методов параметрической статистики проводилась на третьем, заключительном этапе.

Результаты и обсуждение

Анализ информации, полученной с помощью метода фокус-групп, выявил обозначенные обучающимися следующие акценты относительно реальной командной работы в вузе:

1. Учебная деятельность в университете направлена на получение индивидуальных достижений, поощряемых учебным заведением.

2. Как следствие первого – в вузе отсутствует соревновательная командная среда и возможность развития компетенции командной работы и взаимодействия, при условии обязательности формирования данного навыка согласно требованиям ФГОС ВО «Лечебное дело».

Анализ результатов опроса, проведенного в рамках второго этапа исследования, выявил следующее:

1. На вопрос «Какой вид деятельности можно назвать командной работой?» верно ответили всего 4 человека (10 %). Не видят существенных отличий командной работы от групповой 90 % обучающихся (38 человек) (Рис. 1).

2. Не смогли верно выбрать определение понятия «командная работа» 78,57 % (33 человека);

3. Отметили не более одного принципа командного взаимодействия 39 человек из 42 (93 % обучающихся).



Рис. 1. Результаты опроса. Вопрос 1 «Какой вид деятельности можно назвать командной работой?»

Анализ результатов опроса среди, обучающихся 4 курса специальности «Лечебное дело» медицинского университета (участников фокус-групп), выявил на личностно-профессиональном уровне противоречие между недостаточной сформированностью у молодых специалистов понимания о командной работе, принципах взаимодействия в команде и требованиями государства к выпускникам медицинских вузов как к потенциальным участникам медицинских команд. Данное противоречие подчеркивает актуальность разработки и внедрения новых подходов к обучению будущих врачей. Современное медицинское образование должно быть направлено на подготовку специалистов, способных эффективно работать в команде. Для этого необходимо интегрировать в учебный процесс теоретические знания, практические навыки и профессиональные ценности.

Для выбора направления работы над содержанием, структурой и методами обучения на кафедре управления и экономики здравоохранения КрасГМУ, на втором этапе исследования необходимо было собрать информацию о представлении обучающихся медицинских вузов о результативном командном взаимодействии, потому как объединения людей могут быть командой, но для максимальной результативности, команда должна обладать определенными характеристиками взаимодействия.

Рассмотрим, каковы представления обучающихся старших курсов медицинских вузов о командной работе и командном взаимодействии на основе материалов опроса, заключающегося в ответе на вопросы о

результативном совместном взаимодействии в зависимости от случаев такого взаимодействия: при выполнении учебного задания, при работе в операционном блоке/оказании скорой медицинской помощи (СМП).

Анализ результатов опроса 102 обучающихся медицинских специальностей, в том числе и студентов КрасГМУ (участников фокус-групп), показал выбор характеристик командного взаимодействия, способствующих результативности командной работы в различных условиях и с различными целями взаимодействия (Рис. 2, 3).

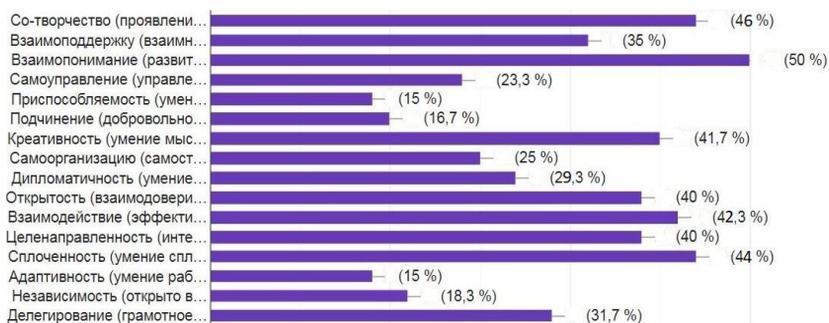


Рис. 2. Результат опроса обучающихся медицинских вузов «Характеристики командного взаимодействия (при выполнении учебного задания)»

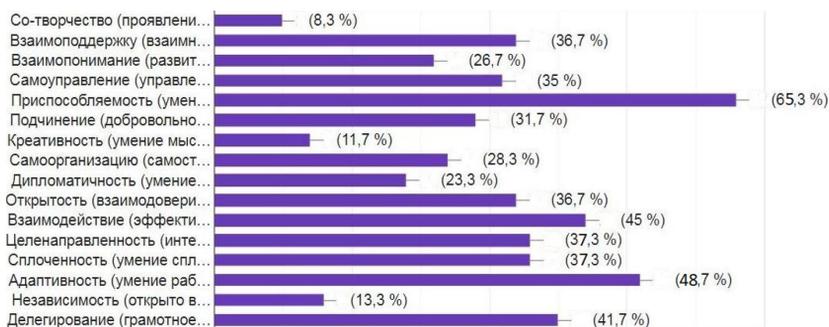


Рис. 3. Результат опроса обучающихся медицинских вузов «Характеристики командного взаимодействия (при работе в операционном блоке/ оказании СМП)»

Следует отметить, что в зависимости от целей командной работы, по мнению обучающихся, эффективное командное взаимодействие должно иметь различные характеристики. При этом были выбраны именно командные характеристики, а не групповые. Для

выполнения учебного задания в командном взаимодействии важно иметь хорошо развитый эмоциональный интеллект для взаимопонимания (выбрало 50% опрошенных). Проявление коллективного творчества выбрали 46 % респондентов, умение сплотиться - 44% студентов, эффективное общение в команде для 42,3% опрошенных стало чуть менее важным, чем предыдущие характеристики.

Профессиональная медицинская деятельность максимально результативно выполняется при соблюдении нескольких характеристик командного взаимодействия, выбранных большинством обучающихся медицинских университетов: приспособляемость (65,3%), адаптивность (48,7%), взаимодействие (45%), делегирование (41,7 %).

Результаты опроса, позволяют сделать вывод о том, что для обучающихся медицинского вуза работа в команде представляет собой достаточно сложный процесс, взаимодействие в котором не может проходить без следующих компонентов:

- наличия четко разграниченных функциональных и командных ролей, определенных с помощью идентификации;
- грамотного делегирования для достижения целей командной работы;
- взаимоподдержки и взаимопонимания;
- сплоченности;
- эффективного общения в команде;
- приспособляемости, адаптивности;
- развитого эмоционального интеллекта;
- сотворчества.

В рамках настоящего исследования в качестве объекта изучения выбрана форма командного взаимодействия, реализуемая при выполнении учебных заданий. Данная форма взаимодействия рассматривается как командное взаимодействие первоначального уровня сложности. Для обеспечения продуктивности такого взаимодействия необходимо создание организационно-педагогических условий, способствующих формированию и развитию эмоционального интеллекта, сплоченности, эффективного общения в команде, коллективного творчества. В целях развития каждого из указанных критериев нами

предложен комплекс средств ориентирования, применяемых в контексте интерактивного метода обучения (Таблица 1).

Таблица 1.

Критерии ориентированности обучающихся медицинского вуза на взаимодействие при выполнении командных учебных заданий

	Критерий	Характеристика	Средства ориентирования (форма обучения)
1	эмоциональный интеллект	способность членов команды осознавать свои эмоции и эмоции коллег, управлять своим эмоциональным состоянием и строить конструктивные отношения	тренинг «Эмоциональный интеллект»
2	умение сплотиться	степень единства команды, ее способность действовать как единый организм для достижения общих целей.	игры на командное сплочение: «Сторож», «Ненужные вещи»
3	эффективное общение в команде	качество коммуникации внутри команды, ее способность четко и своевременно передавать информацию, избегать недопонимания и конфликтов.	тренинги: «Аргументация», «Самопрезентация»
4	проявление коллективного творчества	способность команды совместно генерировать новые идеи, находить нестандартные решения и успешно внедрять их в жизнь.	Упражнения: «Друлды», «Свиток»; техника «Мозговой штурм»

Представленный комплекс средств ориентирования обучающихся на командное взаимодействие требует проверки результативности. Необходимо в дальнейшем провести эмпирическое исследование, в ходе которого будет дана оценка эффективности предложенных средств по каждому из выделенных критериев (эмоциональный интеллект, сплоченность, эффективное общение, коллективное творчество).

Так же перспективным направлением исследования может стать изучение взаимосвязи между уровнями развития указанных критериев и качеством командного взаимодействия будущих врачей в профессиональной деятельности.

Заключение

1. В ходе исследования было обнаружено противоречие между требованиями к выпускникам медицинских вузов в части наличия

- знаний, умений и навыков командной работы и уровнем ориентированности будущих врачей на командное взаимодействие, что вызывает необходимость пересмотра выбранных методов обучения в медицинском университете.
2. Для обучающихся медицинского вуза работа в команде представляет собой достаточно сложный процесс, взаимодействие в котором не может проходить без следующих компонентов: наличия четко разграниченных функциональных и командных ролей, определенных с помощью идентификации; грамотного делегирования для достижения целей командной работы; взаимоподдержки и взаимопонимания; сплоченности; эффективного общения в команде; приспособляемости, адаптивности; развитого эмоционального интеллекта; со-творчества. В зависимости от цели и формы командного взаимодействия обучающиеся выбирали различные критерии, характеризующие результативную командную работу.
 3. Внедрение принципов командной работы в процессе обучения в медицинском вузе требует активного творческого подхода со стороны педагогического персонала, разработки практико-ориентированных учебных занятий с элементами тренинговой работы.
 4. Требуется дальнейшего исследования вопрос подтверждения результативности командного взаимодействия обучающийся медицинского вуза при оказании скорой медицинской помощи, отработки навыков командного взаимодействия в системе врач-медсестра или врач-врач.

Список литературы

1. Беляева А.В., Аксененко И. А. Цифровая платформа как педагогическая технология формирования готовности к профессиональной деятельности студентов медицинского вуза // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2022. № 1. С. 28-44.
2. Блохин Б.М., Гаврютина И.В., Овчаренко Е.Ю. Работа в команде в условиях медицины критических состояний // Вопросы практической педиатрии. 2013. Т. 8, № 1. С. 67-70.

3. Братухин А.Г., Братухина Е.А., Ражина Н.Ю. Развитие профессионально важных качеств врачей скорой медицинской помощи как условие их успешной профессиональной деятельности // Современные наукоемкие технологии. 2021. № 2. С. 111-115.
4. Дятлов Д.С., Шепелевич А.Н. Исследование коммуникативной способности студентов первого курса медицинского университета // Студенческий вестник. 2021. № 8-2(153). С. 28-29.
5. Князева Е.Г. Формирование у студентов высшего медицинского образования компетентности в области командной работы // Глобальный научный потенциал. 2021. № 12(129). С. 193-195.
6. Корнилова О.А., Логунова О.В. Анализ и оценка профессионально-важных качеств будущего врача // Мир человека: Материалы ежегодной Межвузовской научно-практической конференции, Красноярск, 28–29 апреля 2022 года. К.: СибГУ им. М.Ф. Решетнева. 2022. Том 1. С. 15-21.
7. Настявин И.М. Идеи индивидуализма и их отражение в сознании современной студенческой молодежи // Управление устойчивым развитием. 2021. № 4(35). С. 67-78.
8. Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 12 августа 2020 г. N 988 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования - специалитет по специальности 31.05.01 Лечебное дело». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202008270013>
9. Суханов Е.Л., Вальков В.Б., Мамаев Е.А., Прокудин А.М. Готовность студентов медицинского вуза к будущей профессиональной деятельности // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2023. № 1(215). С. 480-485.
10. Церковский А.Л., Петрович С.А., Гапова О.И. О компетентности личности как структурном компоненте конкурентоспособности студента-медика // Достижения фундаментальной, клинической медицины и фармации: материалы 73-ой научной сессии ВГМУ, Витебск, Республика Беларусь, 29–30 января 2018 года. Витебск: Витебский государственный медицинский университет. 2018. С. 621-625.
11. Ясько Б.А. Экспертный анализ профессионально важных качеств врача // Психологический журнал. 2004. Т. 25. № 3. С. 71-81.

12. Baker D.P., Gustafson S., Beaubien J., Salas E., Barach P. Medical teamwork and patient safety: the evidence-based relation. literature review. Miami, USA. Agency for Healthcare Research and Quality, 2005. 234 p.
13. Castellano M. S., Contreras-McKay I., Neyem A., Farfán E., Inzunza O., N. E. Ottone, M. del Sol, C. Alario-Hoyos, M. S. Alvarado, R. S. Tubbs Empowering human anatomy education through gamification and artificial intelligence: An innovative approach to knowledge appropriation // *Clinical Anatomy*. 2024. № 37(1). P. 12-24.
14. Reeves S., Lewin S., Espin S., Zwarenstein M. Interprofessional Teamwork for Health and Social Care URL: <https://www.overdrive.com/media/662568/interprofessional-teamwork-for-health-and-social-care>
15. Urh M., Vukovic G., Jereb E., Pintar R. The model for introduction of gamification into e-learning in higher education. *Procedia // Social and Behavioral Sciences*. 2015. № 197. P. 388-397. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.154>

References

1. Belyaeva A. V., Aksenenko I. A. Digital platform as a pedagogical technology of formation of readiness for professional activity of students of medical university. *Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal «Konsept»* [Scientific and methodological electronic journal “Concept”], 2022, no. 1, pp. 28-44.
2. Blokhin B. M., Gavryutina I. V., Ovcharenko E. Yu. Teamwork in critical care medicine. *Voprosy prakticheskoy pediatrii* [Questions of practical pediatrics], 2013, vol. 8, no. 1, pp. 67-70.
3. Bratukhin A. G., Bratukhina E. A., Rzhina N. Yu. Development of professionally important qualities of emergency medicine doctors as a condition for their successful professional activity. *Sovremennyye naukoemkie tekhnologii* [Modern high-tech technologies], 2021, no. 2, pp. 111-115.
4. Dyatlov D. S., Shepelevich A. N. Study of communicative ability of the first-year students of the medical university. *Studencheskiy vestnik* [Student Bulletin], 2021, no. 8-2(153), pp. 28-29.
5. Knyazeva E. G. Formation of teamwork competence in students of higher medical education. *Global'nyy nauchnyy potentsial* [Global scientific potential], 2021, no. 12(129), pp. 193-195.

6. Kornilova O. A., Logunova O. V. Analysis and evaluation of professionally important qualities of the future doctor. *The World of Man: Proceedings of the annual Interuniversity Scientific and Practical Conference, Krasnoyarsk, April 28-29, 2022*, vol. 1, pp. 15-21.
7. Nastyavin I. M. Ideas of individualism and their reflection in the consciousness of modern student youth. *Upravlenie ustoychivym razvitiem [Management of sustainable development]*, 2021, no. 4(35), pp. 67-78.
8. Order of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation from August 12, 2020 N 988 “On approval of the federal state educational standard of higher education - specialty 31.05.01 Medicine”. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202008270013>
9. Sukhanov E. L., Val’kov V. B., Mamaev E. A., Prokudin A. M. Readiness of medical university students for future professional activity. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta [Scientific notes of the P.F. Lesgaft University]*, 2023, no. 1(215), pp. 480-485.
10. Tserkovskiy A. L., Petrovich S. A., Gapova O. I. [et al.] On the competence of personality as a structural component of competitiveness of a medical student. *Vitebskiy gosudarstvennyy meditsinskiy universitet. Vitebsk*, 2018, pp. 621-625.
11. Yas’ko B. A. Expert analysis of professionally important qualities of a doctor. *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological journal]*, 2004, vol. 25, no. 3, pp. 71-81.
12. Baker D.P., Gustafson S., Beaubien J., Salas E., Barach P. *Medical teamwork and patient safety: the evidence-based relation. literature review*. Miami (USA), 2005, 234 p.
13. Castellano M. S., Contreras-McKay I., Neyem A., Farfán E., Inzunza O., Ottone N. E., del Sol M., Alario-Hoyos C., Alvarado M. S., Tubbs R. S. Empowering human anatomy education through gamification and artificial intelligence: An innovative approach to knowledge appropriation. *Clinical Anatomy*, 2024, no. 37(1), pp. 12-24.
14. Reeves S., Lewin S., Espin S., Zwarenstein M. *Interprofessional teamwork for health and social Care* URL: <https://www.overdrive.com/media/662568/interprofessional-teamwork-for-health-and-social-care>
15. Urh M., Vukovic G., Jereb E., Pintar R. The model for introduction of gamification into e-learning in higher education. *Procedia. Social and Be-*

havioral Sciences, 2015, no. 197, pp. 388-397. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.154>

ДАнные об авторах

Беляева Анна Викторовна, старший преподаватель кафедры управления и экономики здравоохранения ИПО
Красноярский государственный медицинский университет имени проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого
ул. П. Железнякa, 1, г. Красноярск, 660022, Российская Федерация
belyaeva_krasgmu@mail.ru

Янова Марина Геннадьевна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры «Методики преподавания спортивных дисциплин и национальных видов спорта»
Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева
ул. Ады Лебедевой, 89, г. Красноярск, Российская Федерация
utm_boss@mail.ru

Сенченко Алексей Юрьевич, канд. мед. наук, доцент, доцент кафедры управления и экономики здравоохранения ИПО
Красноярский государственный медицинский университет имени проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого
ул. П. Железнякa, 1, г. Красноярск, 660022, Российская Федерация
sentchenko@mail.ru

Сенченко Галина Васильевна, старший преподаватель кафедры клинической психологии и педагогики с курсом ПО
Красноярский государственный медицинский университет имени проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого
ул. П. Железнякa, 1, г. Красноярск, 660022, Российская Федерация
senchenkogalina@yandex.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Anna V. Belyaeva, Senior Lecturer, Department of Healthcare Management and Economics, Institute of Postgraduate Education
Krasnoyarsk State Medical University named after prof. V.F. Voino-Yasenetsky
1, P. Zheleznyaka Str., Krasnoyarsk, 660022, Russian Federation
belyaeva_krasgmu@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8151-9936>

Marina G. Yanova, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor, Department of “Methods of Teaching Sports Disciplines and National Sports”
Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev
89, Ady Lebedeva Str., Krasnoyarsk, Russian Federation
yng_boss@mail.ru

Aleksey Yu. Senchenko, Candidate of Medical Sciences, Associate Professor, Associate Professor, Department of Healthcare Management and Economics, Institute of Postgraduate Education
Krasnoyarsk State Medical University named after prof. V.F. Voino-Yasenetsky
1, P. Zheleznyaka Str., Krasnoyarsk, 660022, Russian Federation
senchenko@mail.ru

Galina V. Senchenko, Senior Lecturer, Department of Clinical Psychology and Pedagogy
Krasnoyarsk State Medical University named after prof. V.F. Voino-Yasenetsky
1, P. Zheleznyaka Str., Krasnoyarsk, 660022, Russian Federation
senchenkogalina@yandex.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1920-0710>

Поступила 26.06.2024
После рецензирования 20.07.2024
Принята 05.08.2024

Received 26.06.2024
Revised 20.07.2024
Accepted 05.08.2024

DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-566
УДК 378.126



Научная статья

КОМПЕТЕНЦИИ МОЛОДЫХ УНИВЕРСИТЕТСКИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В ЭПОХУ КОГНИТИВНОЙ РЕВОЛЮЦИИ

Ли Жуйтин, Т.Е. Исаева

Обоснование. *Изменение целей высшего образования и ожиданий от выпускников вузов с наступлением Индустрии 4.0 по-особому остро ставит вопрос о компетенциях университетских преподавателей. В научно-педагогической литературе проблема определения компетенций молодых преподавателей пока остается недостаточно разработанной в связи с разными методологическими подходами и педагогическими традициями в большинстве стран, в которых различия в требованиях к опытным и начинающим педагогам ограничиваются только квалификационными показателями. Сегодня в эпоху когнитивной революции появились научные данные, позволяющие по-новому взглянуть на возможности формирования личностно-профессиональных компетенций молодых преподавателей в контексте развития ценностно-смысловых установок личности, которой предстоит работать в будущем и решать образовательные задачи, многие из которых только принимают очертания под влиянием таких процессов, как глобализация, геополитические конфликты, повсеместная цифровизация, внедрение искусственного интеллекта и т.д.*

Цель – выявить отношение молодых университетских преподавателей к роли личностно-профессиональных компетенций в своей педагогической деятельности, определив их приоритетность.

Материалы и методы. *Методологической основой проведения исследования стали компетентностный и системный подходы, а*

также идеи когнитивной педагогики, на основе которых удалось выявить отношение молодых преподавателей к компетенциям разного уровня. Использовался комплекс теоретических (анализ научной литературы, обобщение, сравнение) и эмпирических методов (наблюдение, контент-анализ интернет источников, экспресс-опрос на Google платформе). В статье осуществлен научный анализ степени разработанности проблемы на основе обширного поля отечественной и зарубежной источниковой базы.

Результаты. Проведение опытно-экспериментальной работы по определению отношения молодых преподавателей к компетенциям, необходимым для их педагогической деятельности, началось с анализа качественного состава контингента этой профессиональной группы, который показал, что она является крайне неоднородной по показателям педагогической подготовленности и нацеленности на продолжение работы в вузе. Нам удалось выявить три основные подгруппы в среде молодых преподавателей: выпускники педагогических вузов, аспиранты технического профиля и преподаватели, имеющие ученую степень. Для получения четкого представления о содержании и видах личностно-профессиональных компетенций всем участникам эксперимента было предложено включиться в проведение трех мероприятий, участие в которых могло бы помочь в выработке когнитивного, практического и оценочного компонентов исследуемого отношения молодых педагогов к компетенциям. Участникам эксперимента было предложено выбрать из составленного нами списка, включающего 35 позиций и представляющего глобальные, личностные, психолого-педагогические, организационно-методические, цифровые, социально-коммуникационные и исследовательские компетенции, наиболее значимые для них. Выбор, проведенный преподавателями без педагогического стажа и их коллегами, имеющими стаж, значительно различался, отражая преимущественные цели, преследуемые каждой из групп. В связи с тем, что респонденты не имели базового педагогического образования, их отношение к компетенциям не предполагало совмещения образовательных, развивающих и воспитательных

целей в деятельности преподавателя, что не может не вызывать обеспокоенности в процессе стремления к повышению качества образовательного процесса в высшей школе.

Ключевые слова: высшее образование; молодой университетский преподаватель; компетенции университетского преподавателя; глобальная компетенция; «мягкие навыки»; ключевые компетенции

Для цитирования. Ли Жуйтин, Исаева Т. Е. Компетенции молодых университетских преподавателей в эпоху когнитивной революции // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2024. Т. 15, № 5SE. С. 260-285. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-566

Original article

COMPETENCES OF YOUNG UNIVERSITY TEACHERS IN THE ERA OF COGNITIVE REVOLUTION

Li RuiTing, T. E. Isaeva

Background. *The changing goals of higher education and expectations from the university graduates with the advent of Industry 4.0 particularly acutely raise the problem of university teachers' competences. In scientific and pedagogical literature, the problem of defining the young university teachers' competences remains insufficiently developed due to various methodological approaches and pedagogical traditions in most countries, in which the differences in requirements for experienced and novice teachers are limited only to qualification indicators. Today, in the era of cognitive revolution, new data have emerged, which allow to take an innovative look at the possibilities of forming the personal and professional competences of young teachers in the context of developing the value-semantic attitudes of the individual who will have to work in the future and solve educational problems that are only taking shape under the influence of such processes as globalization, geopolitical conflicts, widespread digitalization, introduction of artificial intelligence, etc.*

Purpose. *To identify the attitude of young university teachers towards the role of personal and professional competences in their teaching activities, determining their priority.*

Materials and methods. *The methodological basis for the study is composed by the competence-based, system approaches, and ideas of cognitive pedagogy, which helped to identify the attitude of young teachers to competences of different levels. A complex of theoretical (analysis of scientific literature, generalization, comparison) and empirical methods (observation, content analysis of Internet sources, express survey on the Google platform) were used. The article provides a scientific analysis of the degree of development of the problem based on an extensive field of domestic and foreign publications.*

Results. *The experimental work to determine the attitude of young teachers to the competences necessary for their teaching activities began with an analysis of the qualitative composition of the contingent of this professional group, which showed that it is extremely heterogeneous in terms of pedagogical training and focusing on continuous teaching at the university. We were able to identify three main subgroups among young teachers: graduates of pedagogical universities, postgraduate students in technical fields, teachers with an academic degree. To obtain a clear idea of the content and types of personal and professional competences, all participants of the experiment were asked to join three events that could help in developing of the cognitive, practical and evaluative components of the attitude of young teachers to competences under the study. The participants were asked to choose from a list, which we compiled, including 35 items and representing global, personal, psychological and pedagogical, organizational and methodological, digital, social, communicational, and research competences those, which were the most significant for them. The choice made by the young teachers with and without teaching experience varied significantly, reflecting the primary goals pursued by each group. Because the respondents did not have basic pedagogical education, their attitude to competencies did not imply a combination of educational, developmental and educational goals in the teacher's activities, which cannot but cause concern in the process*

of striving to improve the quality of the educational process in higher education.

Keywords: *higher education; young university teacher; university teacher's competences; global competence; soft skills; key competences*

For citation. *Li RuiTing, Isaeva T.E. Competences of Young University Teachers in the Era of Cognitive Revolution. Russian Journal of Education and Psychology, 2024, vol. 15, no. 5SE, pp. 260-285. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-566*

Введение

Постоянное пополнение кадрового состава научно-педагогических работников университетов за счет аспирантов и молодых сотрудников является одним из главных условий обеспечения жизнеспособности и качества высшего образования в эпоху глобальных кризисов и перманентного реформирования. От молодых преподавателей ожидается, что они будут не только способны сохранить ценности высшего образования, но и преумножить их, привнеся в учебный процесс владение современными образовательными технологиями и нестандартными подходами к решению педагогических задач.

Естественно, в этом ключе встаёт проблема определения компетенций молодых университетских преподавателей. Обозначенная проблема, с одной стороны, кажется простой, так как во многих странах и педагогических традициях не существует фиксированных различий между педагогическими умениями начинающих или опытных университетских педагогов – ни на нормативно-правовом уровне, ни со стороны руководства вузов; разница проявляется только в квалификационных требованиях (педагогический стаж, наличие / отсутствие ученой степени, ученого звания и т.д.). А с другой стороны, проблема представляется весьма сложной, так как очень непросто прочертить ту линию, которая будет разделять компетенции этих двух групп педагогических работников. Более того, вопрос можно поставить так: в чем состоят отличия компетенций молодых преподавателей? Только в уровне демонстрации общих для всех педагогов компетенций? Или они должны овладеть какими-то особы-

ми способностями, которые не были присущи их более старшим и опытным коллегам? Решение этих проблемных вопросов определяет актуальность нашего исследования.

Анализ научной литературы по обозначенной проблеме показывает, что в тех случаях, когда речь идет о компетенциях молодых университетских педагогов, они во многих случаях, как, например, в публикации Г. Г. Баягантаева и А. В. Ивановой, вообще не называются или заменяются должностными обязанностями, включающими постоянное самообразование, личностный рост, нацеленность на наиболее эффективные методы обучения [1]. В тех же исследованиях, в которых перечислены компетенции, которыми должен овладеть молодой педагог, чаще всего акцент делается на информационной (ITC-competence), цифровой компетенции (digital competence) [25] или компетенции управления / менеджмента (management competence), которая проявляется в организации образовательного процесса и установлении взаимовыгодных отношений с различными субъектами образования [23]. Однако, по нашему мнению, такими компетенциями, как цифровая или управленческая, должны сегодня владеть все преподаватели вузов, без учета их возраста или педагогического стажа, так как от их готовности проявлять способности в области цифровизации образования и управления учебным процессом в условиях наукоемкой экономики зависит авторитет педагога, престиж кафедры / факультета, а иногда и рейтинг всего университета.

При этом, по убеждению руководителя проекта «Атлас новых профессий» Дмитрия Судакова, справиться с вызовами будущего и стать конкурентоспособными на рынке труда смогут только те специалисты, которые будут способны продемонстрировать универсальные компетенции, выгодно отличающие их от сотрудников «узкого профиля», например: системное мышление, навыки межотраслевой коммуникации, менеджмента и программирования, клиентоориентированность и мультикультурность, а также мультиязычность и коммуникабельность, мультифункциональность и креативность [11]. Этот список продолжают Н. В. Кожухова, Е. П. Серпухова с соавторами, отмечая, что специалистам потребуют-

ся эмоциональный интеллект, цифровые компетенции, лидерство, глобальная и культурная компетентность и ряд других качеств [6, с. 1881-1882]. Соответственно, от молодых преподавателей ожидается стремление к овладению подобными междисциплинарными, надотраслевыми компетенциями, которые позволят им подготавливать востребованных специалистов.

Указанные взгляды на компетенции проявились в эпоху когнитивной революции, которая открыла для нас возможности трансдисциплинарного мышления, восприятия и переработки информации для создания личностной системы познания мира и саморазвития в цифровой среде, что предоставляет новые возможности определения и формирования личностно-профессиональных компетенций молодых педагогов в контексте развития ценностно-смысловых установок личности.

В связи с тем, что сама личность должна быть заинтересована в формировании своих компетенций и относиться к этому процессу сознательно, цель нашего исследования состоит в выявлении отношения начинающих педагогов к тем компетенциям, которые сегодня рассматриваются разными научными школами в качестве приоритетных и определяющих профессиональный имидж педагога, его конкурентоспособность как сегодня, так и в будущем, а также позволяющих подготавливать специалистов на интегрированном, межотраслевом уровне.

Материалы и методы

Методологической основой проведения исследования стали компетентностный (И. А. Зимняя, А. В. Хуторской, Э. Шорт и др.) и системный (П. К. Анохин, И. В. Блауберг, М. С. Каган и др.) подходы, идеи когнитивной педагогики ((М. Е. Бершадский, А. А. Вербицкий, С. Ф. Сергеев и др.), на основе которых удалось выявить отношение молодых преподавателей к компетенциям разного уровня. Был использован комплекс теоретических (анализ научной литературы, обобщение, сравнение) и эмпирических методов (наблюдение, контент-анализ интернет источников, экспресс-опрос на Google платформе).

В опытно-экспериментальной работе приняли участие 11 молодых преподавателей в возрасте до 30 лет ФГБОУ ВО «Ростовский государственный университет путей сообщения». Количественный состав был обусловлен участием молодых сотрудников университета во всех трех формах мероприятий, которые, по нашему замыслу, должны были способствовать глубокому осознанию содержания компетенций. Опытно-экспериментальная работа проводилась в течение 2022-2024 гг.: в течение этого периода участники смогли пройти обучение по программе повышения культурно-педагогической квалификации «PRO-Развитие» (2022/23 уч.г.) и принять участие в Конкурсе «Лучший молодой преподаватель года РГУПС» (март-май 2024 г.).

Выявление комплекса компетенций университетского преподавателя и оценка уровня их сформированности являются одними из ведущих вопросов педагогики с конца XX – начала XXI вв. в связи с произошедшей в эти годы модификацией требований к профессиональной деятельности педагогов и изменением их роли в социально-культурных процессах. За сравнительно небольшой период времени исследователям из разных стран удалось представить достаточно внушительные списки компетенций, которыми должны владеть современные преподаватели вузов. Чаще всего при определении профессиональных компетенций преподавателей использовались компетентностный и деятельностный подходы, в результате чего перечни компетенций в основном соответствовали видам профессиональной активности и должностным обязанностям, например: профессиональная компетенция, образовательная, мотивационная, коммуникативная, личностная, исследовательская, публикационная [14, с. 463-465]. Однако уже на следующем этапе, столкнувшись с предельно разнообразным спектром выполняемых преподавателем университета видов профессиональной деятельности, внимание исследователей обратилось к поиску ключевых / универсальных компетенций, наличие которых свидетельствует о высокой степени вовлеченности личности педагога в решение профессиональных задач и способности на их основе овладевать другими умениями,

навыками и новыми компетенциями. Так, группа ученых из Словакии на основе социально-конструктивистского подхода выделила следующие *личностные* компетенции университетского преподавателя: личность, действующая на основе норм морали и этики; профессиональная личность; личность, имеющая ценные научные достижения; признанный автор публикаций; зрелая личность, обладающая критическим мышлением и др. [15, с. 471]. В работах отечественных ученых часто использовался системный подход, позволяющий представить комплекс требований к преподавателю вуза как систему личностных и профессиональных компетенций, которые характеризуют педагога как личность; элемент социального взаимодействия; как субъекта деятельности и общения; специалиста профессиональной деятельности и др. (И.А. Зимняя [3]; А.А. Дульзон, О.М. Васильева [2] и др.).

Мы разделяем позицию Б. М. Пожарник и А. Лаврик (B. M. Pozarnik, A. Lavric), отмечающих, что ранее составляемые длинные списки компетенций преподавателей, способных обеспечить высокий уровень обучения, должны рассматриваться в XXI в. как необходимый минимум профессиональной характеристики педагога, т.е. то, что по образному выражению исследователей, изначально должно находиться в их «генах». На базе же этих компетенций предстоит построить новые модели, которые могут обеспечить «креативное взаимодействие с обучающимися», «педагогическое руководство, в первую очередь в исследовательской работе», «активное участие в национальных и международных сетевых контактах» и т.д. [20, с. 76-80].

Следующим этапом в разработке компетенций преподавателя вуза стало апробирование TOP-10 Soft Skills или «гибких навыков», предложенных на Всемирном экономическом форуме (World Economic Forum) в Давосе в 2015 г. и имеющих надпрофессиональный и наддисциплинарный характер. Гибкость и критичность мышления, комплексный подход к решению проблем, лидерские качества, коммуникативность, умение вести переговоры и т.д. были заложены в модели компетенций разных профессиональных групп сотрудников

[8]. В дальнейшем эти идеи были учтены при разработке европейской модели «Компетенций педагога XXI века», в которой удалось четко прописать условия подготовки и требования к выпускникам педагогических программ, начинающим преподавателям и опытным педагогам, имеющим докторскую степень [17].

Заметный всплеск интереса к изучению компетенций вузовского преподавателя пришелся на годы пандемии коронавирусной инфекции в связи с большими изменениями в условиях организации образовательной деятельности и необходимостью использования электронных средств обучения. При этом, многие ученые [21; 26] подчеркивали, что вынужденный этап удаленного обучения дал толчок росту и видоизменению привычных компетенций преподавателей, трансформируя их в «электронные компетенции», а их модель – в «электронную» педагогическую культуру, характеризующуюся не только высоким уровнем ИТ-умений, но и новыми приемами социального взаимодействия и коммуникации [5], так как высшее образование уже не сможет существовать без приобретенного ценного опыта цифрового обучения.

В профессиональных стандартах разных стран и других нормативно-правовых документах, регламентирующих деятельность преподавателей вузов, крайне редко встречается упоминание разных требований для опытных и молодых сотрудников. Так, ранее существовавший в Российской Федерации профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения...», утративший силу в 2019 г., только устанавливал квалификационные требования и функции преподавателей, занимающих разные должности, полностью игнорируя их компетенции [9]. Одним из положительных исключений в этой области является британский профессиональный стандарт для педагогов, осуществляющих деятельность в сфере высшего образования, впервые принятый в 2011 г. и отредактированный Академией Высшего Образования в 2023 г., в котором перечислены три типа компетенции (ключевые, деятельностные и ценностные) для разных категорий педагогов: молодых сотрудников, опытных педагогов и сотрудников высшей квалификации [24]. К позитивно-

му опыту можно также отнести «Правила организации наставничества...», принятые в Казахстане на государственном уровне [10].

В то же время проблема определения компетенций молодых преподавателей, которых по психологическим и социальным характеристикам принято выделять в особую категорию педагогического персонала [4], требует незамедлительного решения, так как очевидно, что им предстоит жить и работать в новых условиях цифровизации, коммерциализации и полного обновления системы высшего образования в эпоху когнитивной революции. Поэтому мы считаем целесообразным обратить пристальное внимание на те исследования, в которых рассматриваются «компетенции будущего», т.е. те личностные качества и умения, которые могут потребоваться молодым преподавателям в дальнейшие годы их педагогической деятельности при решении задач, которые сегодня только приобретают своё очертание. Одним из таких направлений является определение 12 прикладных компетенций, составляющих модель компетенций педагогов любого уровня образования и разработанных в ходе реализации международного проекта «Осмысленное целеполагание» (A Rounder Sense of Purpose (RSP) – *перевод наши*). Данный проект ориентирован на подготовку преподавателей во всех странах мира к решению ряда общих для всех государств социальных, экономических и экологических задач, которые определены ООН как наиболее актуальные в рамках разработанных «Целей устойчивого развития» (Sustainable Development Goals (SDGs)) [13].

С этими задачами «устойчивого развития» созвучны идеи другой группы ученых, которые работают над определением «глобальной компетенции». По их мнению, сегодняшним выпускникам университетов предстоит жить и работать в абсолютно новых условиях, с которыми не встречались предыдущие поколения [17]. Как отмечают Е. О. Крофорд, Х. Дж. Хиггинс и их соавторы, сотрясающие человечество геополитические конфликты, идеи глобализации, цифровая революция, когнитивная революция, массовая миграция, угрозы климатических катастроф и пр. ставят перед университетскими преподавателями задачу разработки и проведения новых междис-

циплинарных курсов, по окончании которых у студентов могла бы сформироваться глобальная компетенция [16]. В своей монографии В. Б. Мансилла и А. Джексон дают следующее определение глобальной компетенции: «Global competence is the capacity and disposition to understand and act on issues of global significance» [18, с. XIII] («Глобальная компетенция – это способность и нацеленность понимать и решать вопросы глобального значения» – *перевод нами*). В связи с тем, что молодым специалистам предстоит осуществлять свою профессиональную деятельность в многонациональных компаниях, используя различные цифровые технологии, в том числе и искусственный интеллект, вступать во взаимодействие с представителями разных культур, а также, очевидно, неоднократно менять своё место работы, все остальные ранее определенные компетенции уходят на второй план, уступая первенство глобальной компетенции, владение которой позволит людям найти свой путь в жизни в качественно новом мире [18, с. 3-9].

Результаты и обсуждение

Определение компетенций молодых преподавателей, как вытекает из предложенного выше анализа научной литературы, есть задача сложная и неоднозначная. Если не брать за основу ориентацию на «глобальное» решение всех вопросов, характерное для западноевропейской педагогической науки, то, в соответствии с традициями рассмотрения исследуемой проблемы, в основном присущими для ученых России, Китая, бывших стран СССР и СЭВ, в ядро компетенций педагога заложены духовные ценности, определяющие в дальнейшем все нюансы их формирования, совершенствования и применения, что соответствует идеям когнитивной педагогики. Более того, от самих молодых преподавателей ожидается, что они будут осознанно относиться к оценке имеющегося потенциала своих компетенций и стремиться к приобретению нехватяющих. Не зря чешские ученые И. Семрадова и С. Хубакова говорят о необходимости для университетских педагогов уделять внимание задачам развития личности своих обучающихся, так как в эпоху когнитивной

революции ценность приобретаемых ими знаний имеет крайне ограниченный характер, в то время как постоянное развитие ответственности, нравственных качеств, осознания своей роли в окружающем пространстве являются постулатами «внутреннего образования» (intrinsic education), которое не ограничивается технократизмом и свойственным современным университетам бюрократизмом [22].

Используя словосочетание «молодые преподаватели вузов», прежде всего, следует понимать, что это крайне неоднородная группа по показателям педагогической подготовленности и нацеленности на продолжение работы в вузе. Несмотря на то, что в педагогической литературе вопросы их деятельности получили определенное освещение, ни в одной из статей мы не встретили определения, кто может относиться к данной категории: как определить понятие «молодые» – если по возрасту, то тут данные разнятся от 30 до 35 лет, если по началу работы в системе высшего образования, то начать работу в вузе в качестве штатного сотрудника или на условиях совместительства могут как учителя, имеющие определенный педагогический стаж, так и сотрудники любых организаций, не проходившие подготовку по психолого-педагогическим наукам. Среди начинающих преподавателей можно выделить:

- выпускников педагогических вузов, имеющих достаточно стабильные педагогические знания и базовые компетенции, укрепившиеся в ходе педагогических практик;

- аспирантов технического профиля, практически вообще не имеющих представления о педагогике и особенностях организации учебно-воспитательного процесса;

- кандидатов наук, доцентов, получивших подготовку в системе повышения квалификации по психолого-педагогическим наукам и обладающих определенным педагогическим опытом.

Соответственно, весьма проблематично вести речь о выявлении общего перечня компетенций, так как для каждой из обозначенных групп в этой связи стоят свои задачи. Например, для аспирантов технического профиля основной задачей является адаптация в новых реалиях образовательной среды, и они должны понять, какими сред-

ствами, методами и технологиями они могут передать имеющиеся знания своим студентам. Столкнувшись с большим объемом педагогической работы, будучи вынужденными совмещать обучение с проведением научных исследований, испытывая зачастую финансовые трудности и дефицит времени, эта группа молодых преподавателей более всего подвержена стрессам и профессиональному выгоранию (причем, не успев «загореться»), о чем справедливо пишут Н. Ильина и Н. Логинова [4, с. 205]. Для их же более опытных коллег, обладающих базовыми педагогическими компетенциями, профессиональные задачи усложняются поиском новых форм проведения практических и лекционных (для доцентов) занятий, организацией интерактивного взаимодействия с обучающимися, повышением их мотивации и т.д.

Приступая к опытно-экспериментальной работе, мы предполагали, что у всех участников эксперимента должно сложиться четкое представление о содержании и видах личностно-профессиональных компетенций. Для этого им всем было предложено принять участие в трех формах мероприятий, задача которых состояла в выработке когнитивного, практического и оценочного компонентов исследуемого отношения молодых педагогов к компетенциям.

В экспресс-опросе на платформе Google приняли участие 11 молодых преподавателей ФГБОУ ВО «Ростовский государственный университет путей сообщения», чей возраст не превышал 30 лет. Все респонденты в разные годы окончили или продолжают обучение в аспирантурах, в учебный план которых входят дисциплины, предполагающие изучение педагогики высшей школы. Благодаря этому они имеют представление о компетенциях университетского преподавателя. Когнитивный компонент получил дальнейшее развитие в ходе повышения педагогической квалификации в рамках проекта «PRO-Развитие», в котором молодые преподаватели участвовали в 2022/23 уч.г. и имели возможность познакомиться с педагогическим мастерством и различными технологиями обучения, используемыми лучшими преподавателями вуза.

Практический компонент формировался в ходе участия молодых преподавателей в ежегодно проводимом в университете конкурсе

«Молодой преподаватель года РГУПС» (далее – Конкурс), по условиям которого в период марта-мая 2024 г. они должны были провести два открытых занятия, демонстрируя своё педагогическое мастерство и владение различными инновационными и интерактивными технологиями обучения.

Оценочный компонент складывался в ходе анализа открытых занятий в период обучения в аспирантуре и заполнения анкет «обратной связи» после посещения занятий по программе проекта «PRO-Развитие» и заключался в умении определить эффективность используемых методов повышения познавательной активности слушателей, обоснованность применения различных интерактивных технологий обучения (решение кейсовых заданий, дискретная лекция, психолого-педагогический тренинг и т.д.).

Участникам Конкурса после его завершения было предложено выбрать из списка компетенций университетских преподавателей те, которые они считают наиболее значимыми для себя. Нами был составлен список, содержащий 35 позиций, выбранных из наиболее популярных умений и навыков современных преподавателей, упоминаемых в научных исследованиях. Причем в списке компетенции подразделялись на глобальные, личностные, психолого-педагогические, организационно-методические, цифровые, социально-коммуникационные и исследовательские (см. таблицу).

На этом этапе проявилась особенность, о которой мы упоминали выше: молодые педагоги, обучающиеся на 2-4 курсах аспирантуры, во главу угла поставили компетенции, отражающие ведущие виды профессиональной деятельности научно-педагогических работников вуза. Те же преподаватели, которые либо уже закончили аспирантуру, либо до обучения в ней имели некоторый педагогический стаж, акцентировали внимание на личностных компетенциях педагога, отдавая предпочтение тем из них, которые обеспечивают мотивирование студентов, практико-ориентированное ведение занятий, самостоятельную разработку цифровых заданий и пр. Для наглядности ранжирование предпочитаемых компетенций этими двумя группами участников эксперимента изображено на рисунках 1 и 2.

Таблица.

Компетенции молодого преподавателя

№ п/п	Группы компетенций	Ведущие компетенции
1	Глобальные	Междисциплинарность, инновационность, системно-целостное восприятие окружающего мира, природосообразность
2	Личностные	Богатство личности педагога, креативность, критичность, ответственность, толерантность, целеустремленность, эмпатия, гуманизм, стремление к саморазвитию
3	Психолого-педагогические	Гибкость мышления, образовательная, компетенция мотивации, педагогическая рефлексия, оценивающая
4	Организационно-методические	Разъяснительная, управленческая, компетенция стратегического планирования, контрольно-корректирующая
5	Цифровые	Умение работать с различными электронными устройствами и приложениями, информационная, кибербезопасность, цифровой этикет
6	Социально-коммуникативная	Создание благоприятной атмосферы, умение вести переговоры, речевая интенция, умение выбрать правильный стиль общения, владение вербальными и невербальными средствами общения
7	Исследовательские	Наукоориентированность, умение выявлять проблему и находить пути ее решения, инициативность, компетенция научной этики и добросовестности



Рис. 1. Предпочитаемые компетенции молодыми преподавателями без стажа



Рис. 2. Предпочитаемые компетенции молодыми преподавателями со стажем

Большинство респондентов достаточно равнодушно отнеслись к глобальным компетенциям, считая, что их формулировки очень размыты и не соответствуют актуальным задачам российского образования. Победитель Конкурса Александр К. – был единственным из опрошенных, кто высказал мысль, что уже сегодня в процессе обуче-

ния преподавателям требуются компетенции, которые не включены в традиционные списки. Однако, ознакомившись с предложенной нами литературой по глобальным компетенциям, он не выразил активной поддержки этому нововведению, предположив, что в будущем педагогу потребуются компетенции, позволяющие одинаково эффективно проводить занятия в очном, дистанционном и гибридном форматах.

Анализируя компетенции, все респонденты отметили, что им очень помогли занятия по педагогике высшей школы в аспирантуре, а также прослушанные лекции в ходе повышения квалификации, так как они осознали значение компетенций в жизни преподавателя, смогли на практике увидеть различия в организации коммуникации с аудиторией, мотивации слушателей к активному участию в учебном процессе, решении возникающих ситуаций морального выбора.

Однако, и это соответствует результатам ранее проведенных исследований (Л. В. Куклина, Л. Ю. Минеева [7]; Хаустова [12]; S. Mocinic, L. Lazaric, I. Gortan-Carlin [19]), молодые преподаватели связывают своё представление об успешной педагогической деятельности в основном с владением передовыми знаниями и умениями передать их обучающимся, при этом они не всегда имеют представление о современных технологиях обучения, особенно это применимо к тем, кто является выпускниками технических вузов. Более того, не все из них воспринимают необходимость совмещения образовательных, развивающих и воспитательных целей в деятельности преподавателя, ограничивая своё представление о современном преподавателе вуза эрудированностью в преподаваемой области, достижениями в исследовательской работе и умением наладить контакт со студентами и коллегами. Такие установки не могут не вызывать обеспокоенности в процессе стремления к повышению качества образовательного процесса в высшей школе.

Заключение

1. На основе идей когнитивной педагогики определена модель и структура «компетенций будущего» университетского преподавателя, ядром которых являются духовные ценности, в свою очередь

в дальнейшем определяющие выбор, очередность и интенсивность освоения новых знаний, умений и личностного опыта.

2. Выявлены несколько подгрупп, входящих в состав категории «молодые преподаватели», различающиеся по степени сформированности знаний в области психолого-педагогических наук, в основном обусловленной условиями обучения в классических или технических, отраслевых вузах, продолжительности педагогического стажа, наличием дополнительного образования в рамках повышения квалификации по педагогическим программам и т.д.

3. Проведена опытно-экспериментальная работа по выявлению отношения молодых университетских преподавателей к наиболее значимым для их профессиональной деятельности компетенциям; причем в процессе ее реализации все респонденты приняли участие в трех формах мероприятий, нацеленных на формирование у них когнитивного, практического и оценочного компонентов отношения к выбору значимых компетенций. Для анкетирования преподавателей авторами был разработан список, содержащий 35 позиций, подразделенных на глобальные, личностные, психолого-педагогические, организационно-методические, цифровые, социально-коммуникационные и исследовательские компетенции. По результатам опроса определено, что преподаватели, не имеющие педагогического стажа, больше ориентированы на компетенции, соответствующие основным видам педагогической деятельности, причем образовательная компетенция получила наивысшую оценку, немного уступив информационной и оценивающей. В их ответах также присутствовали управленческая компетенция и наукоориентированность, что полностью соответствует распространенному среди исследователей взгляду на приоритетные компетенции молодых преподавателей. Среди их коллег, имеющих некоторый педагогический стаж, четко проявляется тенденция ставить личностные и психолого-педагогические компетенции (богатство личности педагога, гибкость мышления) над другими группами компетенций, подчеркивая, что преподавателю XXI века потребуются умения, которые позволяют ему работать в условиях междисциплинарности, надпредметности, системности и интегративности.

4. Сделан вывод о недостаточности имеющихся педагогических представлений у молодых преподавателей технического вуза и необходимости проведения дополнительного повышения педагогической квалификации в целях роста качества университетского образования в будущем.

Список литературы

1. Баягантаев Г. Г., Иванова А. В. Развитие профессиональных компетенций молодых педагогов в условиях сельской школы в контексте непрерывного образования // Педагогический журнал. 2022. Т. 12, № 3А. С. 704-711. <https://doi.org/10.34670/AR.2022.57.98.099>
2. Дульзон А. А., Васильева О. М. Модель компетенций преподавателя вуза // Университетское управление: практика и анализ. 2009. №2. С. 29-37. URL: <https://www.umj.ru/jour/article/view/742/743>
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Эксперимент и инновации в школе. 2009. №2. С. 7-13. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klyucheveye-kompetentsii-novaya-paradigma-rezultata-obrazovaniya>
4. Ильина Н., Логинова Н. Исследование становления психолого-педагогической компетентности молодых педагогов // Вопросы образования. 2019, вып. 4. С. 202-230. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-4-202-230>
5. Исаева Т. Е. Компетенции и «электронная» педагогическая культура преподавателя высшей школы в постпандемическом мире // Высшее образование в России. 2021. № 6. С. 80-96. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-6-80-96>
6. Кожухова Н. В., Серпухова Е. П., Веселова Ю. В., Кожухова Д. А. Компетенции «будущего» в условиях цифровой экономики // Экономика, предпринимательство и право. 2021. №7. С. 1875-1882. <https://doi.org/10.18334/epp.11.7.112993>
7. Куклина Л. В., Минеева Л. Ю. Становление личностно-профессиональной компетентности молодых преподавателей в системе высшего образования // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2018. №2 (30). С. 82-89. URL: [https://www.prof-obr42.ru/Archives/2\(30\)2018.pdf](https://www.prof-obr42.ru/Archives/2(30)2018.pdf)

8. Нагимова Н.И., Багаутдинов Р.Р., Фахретдинова М.А. Развитие softskills-компетенций молодого педагога профессиональной образовательной организации: роль и значение в профессиональной деятельности // *Современные проблемы науки и образования*. 2020. № 2. <https://doi.org/10.17513/spno.29759>
9. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования». Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 08.09.2015 г. № 608н. <https://base.garant.ru/71202838/> (утратил силу в 2019 г.)
10. Правила организации наставничества и требований к педагогам, осуществляющих наставничество: приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 24.04.2020 г. № 160: [зарегистрирован в Министерстве юстиции Республики Казахстан 25 апреля 2020 г. № 20486]. <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2000020486>
11. Профессии будущего, к которым стоит присмотреться подросткам. НН. 30.10.2019. <https://zernograd.hh.ru/article/25673>
12. Хаустова А. И. Особенности профессиональных компетенций молодых педагогов // *Молодой ученый*. 2017. № 17 (151). С. 212-213. URL: <https://moluch.ru/archive/151/42759/>
13. Álvarez-Vanegas A., Rieckmann M., Lopera Pérez M. et al. Teaching with A Rounder Sense of Purpose: a survey study on education for sustainable development competences in Latin America // *Frontiers in Education*. 2024. Vol. 8. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1205478>
14. Blašková M., Blaško R., Kucharčíková A. Competences and Competence Model of University Teachers // *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2014. Vol. 159. P. 457-467. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.407>
15. Blašková M., Blaško R. et al. Key Personality Competences of University Teacher: Comparison of Requirements Defined by Teachers and Versus Defined by Students // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014. Vol. 114. P. 466-475. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.731>
16. Crawford, E. O., Higgins, H. J., & Hilburn, J. Using a global competence model in an instructional design course before social studies methods: A developmental approach to global teacher education // *The Journal*

- of Social Studies Research, 2020. Vol. 44(4). P. 367-381. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2020.04.002>
17. Gümüş A. Twenty-First-Century Teacher Competencies and Trends in Teacher Training. In: Alpaydın, Y., Demirli, C. (eds) *Educational Theory in the 21st Century*. Maarif Global Education Series. Palgrave Macmillan, Singapore, 2022. https://doi.org/10.1007/978-981-16-9640-4_11
 18. Mansilla V. B., Jackson A. *Educating for Global Competence: Preparing Our Youth to Engage the World*. Ed. E. Omerso, Council of Chief State School Officers, 2011. 120 p. <https://asiasociety.org/files/book-global-competence.pdf>
 19. Mocinic S., Lazaric L., Gortan-Carlin I. Competencies of university teachers and changes for working in the knowledge society // *Interdisciplinary description of complex systems*. 2022. Vol. 20(4). P. 429-453. <https://doi.org/10.7906/indecs.20.4.9>
 20. Pozarnik B. M., Lavric A. Fostering the Quality of Teaching and Learning by Developing the “Neglected Half” of University Teachers’ Competencies // *C-E-P-S Journal*. 2015. Vol. 5, No. 2. P. 73-93. <https://doi.org/10.25656/01:10997>
 21. Rapanta Ch., Botturi L., Goodyear P., Guàrdia L., Koole M. Online University Teaching During and After the Covid-19 Crisis: Refocusing Teacher Presence and Learning Activity // *Postdigital Science and Education*. 2020. No. 2. P. 923-945. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00155-y>
 22. Semradova I., Hubackova S. Responsibilities and Competences of a University Teacher // *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2014. Vol. 159. P. 437-441. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.403>
 23. Sudarmo M. Teacher’s leadership competency in managing online instruction during the pandemic disruption in Indonesia // *Nidhomul Haq: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*. 2020. Vol. 5. No. 3. <https://e-journal.uac.ac.id/index.php/nidhomulhaq/article/view/1018>
 24. *The UK Professional Standards Framework for Teaching and Supporting Learning in Higher Education 2023*, iss. by Higher Education Academy. 2023. <https://advance-he.ac.uk/knowledge-hub/professional-standards-framework-teaching-and-supporting-learning-higher-education-0>

25. Tomczyk L. Digital competence among pre-service teachers: a global perspective on curriculum change as viewed by experts from 33 countries // *Evaluation and Program Planning*. 2024. Vol. 105, 102449. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2024.102449>
26. Wardoyo C., Firmansyah R., Sunaryanto, Maruf Nuris D.M., Galih Satriyo Wicaksono M. Contribution of Teacher Competence (Pedagogy and Personality) in Teaching Practice during the Covid-19 Pandemic and 4.0 Era // *Technium. Social Sciences Journal*. Technium Science. 2020. Vol. 14. No. 1. P. 66–78. URL: <https://techniumscience.com/index.php/socialsciences/article/view/1795>

References

1. Bayagantayev G. G., Ivanova A. V. Development of professional competencies of young teachers in a rural school in the context of continuous education. *Pedagogicheskiy Zhurnal* [Pedagogical Journal]. 2022, vol. 12, no. 3A, pp. 704-711. <https://doi.org/10.34670/AR.2022.57.98.099>
2. Dulzon A. A., Vasilyeva O. M. Model of university teacher competences. *Universitetskoye Upravleniye: Praktika i Analiz* [University Management: Practice and Analysis]. 2009, no. 2, pp. 29-37. URL: <https://www.umj.ru/jour/article/view/742/743>
3. Zimnyaya I.A. Key competencies – a new paradigm of educational results. *Eksperiment i Innovatsii v Shkole* [Experiment and Innovations at School]. 2009, no. 2, pp. 7-13. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klyucheveye-kompetentsii-novaya-paradigma-rezultata-obrazovaniya>
4. Ilyina N., Loginova N. Exploring the Development of Psychological and Pedagogical Competence in Young Teachers. *Voprosy Obrazovaniya* [Educational Studies], 2019, no. 4, pp. 202-230. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-4-202-230>.
5. Isaeva T. E. Competencies and “electronic” pedagogical culture of a higher education teacher in the post-pandemic world. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii* [Higher education in Russia], 2021, no. 6, pp. 80-96. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-6-80-96>
6. Kozhukhova N.V., Serpukhova E.P., Veselova Yu.V., Kozhukhova D.A. Competencies of the “future” in the context of the digital economy. *Ekono-*

- mika, Predprinimatel'stvo i Pravo* [Economy, Entrepreneurship and Law]. 2021, no. 7. pp. 1875-1882. <https://doi.org/10.18334/epp.11.7.112993>
7. Kuklina L. V., Mineeva L. Yu. The formation of personal and professional competence of young teachers in the higher education system. *Professional'noye obrazovaniye v Rossii i za rubezhom* [Professional education in Russia and abroad]. 2018, no. 2 (30), pp. 82-89. URL: [https://www.prof-obr42.ru/Archives/2\(30\)2018.pdf](https://www.prof-obr42.ru/Archives/2(30)2018.pdf)
 8. Nagimova N.I., Bagautdinov R.R., Fakhretdinova M.A. Development of softskills-competencies of a young teacher of a professional educational organization: role and value in professional activity. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern problems of science and education]. 2020, no 2, pp. 80-80. <https://doi.org/10.17513/spno.29759>
 9. On approval of the professional standard “Teacher of vocational training, vocational education and additional vocational education”. Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation of September 8, 2015⁶ no. 608n. <https://base.garant.ru/71202838/> (expired in 2019)
 10. Rules for organizing mentoring and requirements for teachers providing mentoring: order of the Minister of Education and Science of the Republic of Kazakhstan dated 04.24.2020 No. 160: [registered with the Ministry of Justice of the Republic of Kazakhstan on April 25, 2020, no. 20486]. <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V200002048613>
 11. Professions of the future that teenagers should take a closer look at. 30.10.2019. HH. <https://zernograd.hh.ru/article/25673>
 12. Khaustova, A. I. Features of professional competencies of young teachers. *Molodoy uchenyy* [Young scientist]. 2017, no. 17 (151), pp. 212-213. URL: <https://moluch.ru/archive/151/42759/>
 13. Álvarez-Vanegas A., Rieckmann M., Lopera Pérez M. et al. Teaching with A Rounder Sense of Purpose: a survey study on education for sustainable development competences in Latin America. *Frontiers in Education*, 2024, vol. 8. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1205478>
 14. Blašková M., Blaško R., Kucharčíková A. Competences and Competence Model of University Teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2014, vol. 159, pp. 457-467. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.407>

15. Blašková M., Blaško R. et al. Key Personality Competences of University Teacher: Comparison of Requirements Defined by Teachers and/Versus Defined by Students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014, vol. 114, pp. 466-475. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.731>
16. Crawford E. O., Higgins H. J., Hilburn J. Using a global competence model in an instructional design course before social studies methods: A developmental approach to global teacher education. *The Journal of Social Studies Research*, 2020, vol. 44, no. 4, pp. 367-381. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2020.04.002>
17. Gümüş A. Twenty-First-Century Teacher Competencies and Trends in Teacher Training. In: Alpaydın, Y., Demirli, C. (eds) *Educational Theory in the 21st Century*. Maarif Global Education Series. Palgrave Macmillan, Singapore, 2022. https://doi.org/10.1007/978-981-16-9640-4_11
18. Mansilla V. B., Jackson A. *Educating for Global Competence: Preparing Our Youth to Engage the World*. Ed. E. Omerso, Council of Chief State School Officers, 2011, 120 p. <https://asiasociety.org/files/book-global-competence.pdf>
19. Mocinic S., Lazaric L., Gortan-Carlin I. Competencies of university teachers and changes for working in the knowledge society. *Interdisciplinary description of complex systems*, 2022, 20(4), pp. 429-453. <https://doi.org/10.7906/indec.20.4.9>
20. Pozarnik B. M., Lavric A. Fostering the Quality of Teaching and Learning by Developing the “Neglected Half” of University Teachers’ Competencies. *C-E-P-S Journal*, 2015, vol. 5, no. 2, pp. 73-93. <https://doi.org/10.25656/01:10997>
21. Rapanta Ch., Botturi L., Goodyear P., Guàrdia L., Koole M. Online University Teaching During and After the Covid-19 Crisis: Refocusing Teacher Presence and Learning Activity. *Postdigital Science and Education*, 2020, no. 2, pp. 923-945. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00155-y>
22. Semradova I., Hubackova S. Responsibilities and Competences of a University Teacher. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2014, vol. 159, pp. 437-441. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.403>
23. Sudarmo M. Teacher’s leadership competency in managing online instruction during the pandemic disruption in Indonesia. *Nidhomul Haq:*

- Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*. 2020, vol. 5, no. 3. <https://e-journal.uac.ac.id/index.php/nidhomulhaq/article/view/1018>
24. The UK Professional Standards Framework for Teaching and Supporting Learning in Higher Education 2023, iss. by Higher Education Academy. 2023. <https://advance-he.ac.uk/knowledge-hub/professional-standards-framework-teaching-and-supporting-learning-higher-education-0>
25. Tomczyk L. Digital competence among pre-service teachers: A global perspective on curriculum change as viewed by experts from 33 countries. *Evaluation and Program Planning*, 2024, vol. 105, 102449. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2024.102449>
26. Wardoyo C., Firmansyah R., Sunaryanto, Maruf Nuris D.M., Galih Satriyo Wicaksono M. Contribution of Teacher Competence (Pedagogy and Personality) in Teaching Practice during the Covid-19 Pandemic and 4.0 Era. *Technium. Social Sciences Journal. Technium Science*. 2020, vol. 14, no. 1, pp. 66–78. URL: <https://techniumscience.com/index.php/socialsciences/article/view/1795>

ДАнные ОБ АВТОРАХ

Ли Жуйгин, доктор наук «Государственное управление», старший преподаватель
Тяньцзиньский университет
ул. Вэйцзиньлу, 92, район Нанькай, г. Тяньцзинь, 300072, Китай
lidini1984@126.com

Исаева Татьяна Евгеньевна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой «Иностранные языки»
Ростовский государственный университет путей сообщения
пл. Ростовского Стрелкового Полка Народного Ополчения,
2, г. Ростов-на-Дону, 344038, Российская Федерация
isaeva.te@yandex.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Li RuiTing, PhD in State Governance, Senior Lecturer
Tianjin University

*92, Weijin Road, Nankai District, Tianjin City, 300072, PR China
lidini1984@126.com*

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-6410-9393>

Tatiana E. Isaeva, PhD in Education, Professor, Head of the Department
“Foreign Languages”

Rostov State Transport University

2, Rostovskogo Strelkovogo Polka Narodnogo Opolcheniya Sq.,

Rostov-on-Don, 344038, Russian Federation

isaeva.te@yandex.ru

SPIN-code: 5340-7620

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7338-9198>

ResearcherID: AAM-2464-2020

Scopus Author ID: 57190961392

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Tatiana-Isaeva-2>

Поступила 15.07.2024

После рецензирования 30.08.2024

Принята 06.09.2024

Received 15.07.2024

Revised 30.08.2024

Accepted 06.09.2024

DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-644
УДК 378.14



Научная статья

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ РЕФЛЕКСИВНЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ПРОГРАММАХ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Т.Ф. Ушева

Обоснование. В статье актуализирована проблема развития рефлексивных умений студентов будущих педагогов в процессе вузовской подготовки. Предметом анализа стали рефлексивные умения студентов, определяющие их педагогическую направленность в профессиональной деятельности.

Цель – определить динамику развития рефлексивных умений студентов, обучающихся на программах педагогической направленности, через рефлексивную деятельность в учебном процессе.

Материалы и методы. Методологической основой исследования стали: рефлексивный, компетентностный и системный подходы. В ходе исследования были использованы методы: сопоставительный анализ педагогических фактов по теме исследования, тестирование, педагогический эксперимент, опрос. Сбор эмпирических данных осуществлялся с помощью: анкеты «Представления о себе в коммуникации» (У. Стефансона); экспериментальной методики «Кооперативная рефлексия» (Т.Ф. Ушевой и др.); методики «Анализ деятельности» (С.Д. Неверович и др.) и опросника «Индивидуальная выраженность рефлексии» А.В. Карпова. В исследование было включено 73 студента педагогических направлений подготовки Иркутского государственного университета.

Результаты исследования показывают положительную динамику развития рефлексивных умений студентов, обучающихся по про-

граммам педагогической направленности. При организации учебного процесса, в основе которого лежит рефлексивная деятельность, на первых этапах происходит становление личностных рефлексивных умений. Далее уже на их основе развиваются интеллектуальные, коммуникативные и кооперативные рефлексивные умения. Сложнее всего запускается процесс развития кооперативных рефлексивных умений. При их формировании трудности вызывают согласование деятельностных позиций между студентами и определение их совместных действий в коллективной деятельности. Данная динамика развития рефлексивных умений не зависит от уровня обучения («бакалавриат» или «магистратура»). На каждом уровне профессиональной подготовки студентов траектория их развития была одинаковой по четырем видам рефлексивных умений.

Ключевые слова: образование; развитие; педагог; студент; рефлексивные умения

Для цитирования. Ушева Т.Ф. Особенности развития рефлексивных умений студентов, обучающихся на программах педагогической направленности // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2024. Т. 15, № 5SE. С. 286-301. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-644

Original article

SPECIFICS OF DEVELOPING REFLECTIVE SKILLS OF STUDENTS MAJORING IN PEDAGOGICS

T.F. Usheva

Background. *The article addresses the issue of developing reflective skills of future teachers during their university training. The object of the research is students' reflective skills determining their disposition to professional pedagogical activity.*

The purpose of the article *is to examine the dynamics of reflective skills development of students majoring in pedagogics through their reflective activities during the learning process.*

Materials and methods. *The methodological basis of the research is reflective, competence-based and system approaches. The author used the following methods: comparative analysis of pedagogical facts on the research topic, testing, pedagogical experiment, and survey. The collection of empirical data was carried out by using various pedagogical tools such as the questionnaire for self-understanding in the process of communication (by William Stephenson); the experimental technique of cooperative reflection (by T.F. Usheva and others); the method of activity analysis (by S.D. Neverovich and others), and the questionnaire for individual manifestations of reflection by A.V. Karpov. The study included 73 students of pedagogical specialties of Irkutsk State University.*

Results. *The results of the study demonstrate positive dynamics of developing reflective skills of students majoring in pedagogics. Organizing the learning process based on reflective activity allowed to develop personal reflective skills in the beginning. The next stage included developing intellectual, communicative and cooperative types of reflective skills. The process of developing cooperative reflective skills turned out to be the hardest to start. Mainly, this process is complicated by problems in reaching agreement of students' activity positions and planning their collective actions. The dynamics of developing reflective skills does not depend on the stage of higher education (studying for bachelor's or master's degree). Students of every stage of higher education demonstrated the same trajectory of developing the four types of reflective skills.*

Keywords: *education; development; teacher; student; reflective skills*

For citation. *Usheva T.F. Specifics of Developing Reflective Skills of Students Majoring in Pedagogics. Russian Journal of Education and Psychology, 2024, vol. 15, no. 5SE, pp. 286-301. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-644*

Введение

Профессиональная деятельность учителя основывается на рефлексивных процессах взаимодействия с обучающимися, родителями и коллегами. Рефлексия выступает в качестве основного психологического механизма организации учителем учебного взаимодействия,

который можно описать как процесс рефлексивного управления им деятельностью учащихся и других субъектов образования.

Такое рефлексивное управление может реализовываться при определенных условиях: если, с одной стороны, учитель будет отражать картину внутреннего мира ученика, понимать его ожидания, потребности, интересы, разделять его заботы, проблемы, радости и успехи, а также, если, с другой стороны, он будет стараться регулировать деятельность ученика с точки зрения этого самого ученика, с позиции его развития. Для этого сам педагог должен обладать развитыми рефлексивными умениями, а начинать их становление необходимо уже на этапе вузовской подготовки.

Если рассматривать профессиональную подготовку студентов, обучающихся по программам педагогической направленности, то приоритетными для развития их рефлексивных умений являются производственные практики. К сожалению, в силу отсутствия педагогического опыта, практикант не всегда может проанализировать, подвергнуть рефлексивному анализу те ситуации, которые вызывают у него проблематизацию на практике. Понимать и осознавать такие проблемные ситуации важно под руководством преподавателя. Для понимания особенностей развития рефлексивных умений необходимо начинать с учебного процесса, где рефлексивная деятельность будет ведущей, а преподаватель сможет создать педагогические условия для проживания ситуации рефлексии.

Актуальность описанной проблематики позволяет сделать вывод о необходимости исследования особенностей развития рефлексивных умений студентов, обучающихся на программах педагогической направленности.

Рефлексивные умения – это тот арсенал человека, который позволяет ему конкурировать с искусственным интеллектом и быть всегда на шаг впереди. Мы определяем умение как способ, которым уже владеет человек и может выполнять соответствующие ему действия. Но этот способ основан на знаниях о том, как правильно надо действовать и какие варианты результатов могут быть при не правильном выполнении данного действия. Умения, основанные

на знаниях реализации конкретного способа действия, приводят к достижению соответствующей цели.

Развивая рефлексивные умения, наставник (преподаватель, учитель) должен заботиться о том, чтобы умения развивались осознанно, а для этого надо передавать и смыслы о сущности рефлексивных умений, создавать условия вынужденных ситуаций по применению средств и способов осуществления рефлексии. Результат развития рефлексивных умений нужно проверять не только в знакомых ситуациях, но и моделировать новые (незнакомые) ситуации. На основе этого говорить о рефлексивных умениях надо, подразумевая освоенные способы рефлексивной деятельности, где есть знаниевый, технологический и деятельностный компоненты, которые и позволяют осуществлять понимание собственной деятельности.

В отношении студентов педагогических направлений подготовки список показателей рефлексивных умений пополняется и включает в себя: анализ «своего Я»; понимание оснований своего поведения и его результатов; умение нести коллективную ответственность и другие [6].

В педагогических и психологических трудах зарубежных авторов, посвященных анализу развития рефлексивных умений, чаще всего можно встретить взаимосвязь с социальными навыками, которые необходимы на протяжении всей жизни (Д. Нэнгл, К. Эрдли, Р. Шварц-Метте) [12]. Некоторые ученые (напр., Дж. Нам) просматривают параллели рефлексивных умений и умений критически мыслить, что очень значимо для учителя [11]. По мнению Т. О'Нила, развитые рефлексивные умения оказывают положительное влияние на профилактику и разрешение конфликтов, а также формирование и управление командой [13].

М. Торп говорит о том, что надо поощрять активное обучение в высшем образовании и подвигать студентов к размышлению не только о результатах выполнения задания, а и к размышлению над процессом выполнения данного задания [15].

Отечественная педагогика высшей школы в рамках системного подхода (В.А. Адольф, И.И. Барахович, Н.Ф. Ильина, М.Н. Фролов-

ская, М.И. Шилова и др.) наличие развитых рефлексивных умений связывает и с инновационными практиками в деятельности педагога, который видит перспективы своей профессиональной деятельности и внедрением во все сферы педагогики гуманитарных основ профессиональной культуры педагога [2; 4; 8].

Также стоит отметить, что все авторы единодушны в том, что развитие рефлексивных умений студентов, обучающихся по программам педагогической направленности, надо начинать в период обучения в высшей школе, переходя от уровня к уровню. Так, В.А. Адольф, отмечает, что становление профессиональной компетентности происходит уже в стенах вуза и фундамент необходимо закладывать через осознание ответственности своей профессиональной деятельности и её результатов [1].

И.А. Зимняя, как представитель компетентного подхода в образовании, относит рефлексивную компетентность к ключевым компетентностям [3]. Но существует заблуждение, что рефлексивные умения развиваются только при условии реализации собственной педагогической деятельности, что каждый профессионал учится на своих ошибках. Особенность педагогического труда в том и заключается, что этот профессионал ни в коем случае не должен учиться на собственных трудностях и промахах. Для этого и дано педагогическое наследие, чтобы в результате прогностической деятельности определить свою педагогическую позицию, понять ценности «школы будущего», увидеть свой образ в профессии или понять, что эта профессия, профессия педагога», трудна для выполнения или требует высокого уровня ответственности [5].

Так, С.В. Иванова и Т.Н. Бокова очень четко формулируют на современном этапе смену содержания образования: «Учитель должен решать очень сложную задачу – формировать у учащихся умения проявлять инициативу в ходе обучения, выстраивать коммуникации, взаимодействовать со сверстниками и взрослыми – умения, которые важны для подготовки детей к реальной жизни» [5, с. 37]. Сегодня задача учителя – развить у учащихся рефлексивные умения, а для этого он сам должен владеть ими на высоком уровне.

Исследования методологов и педагогов в русле рефлексивного подхода показывают важность владения рефлексивными умениями каждым, кто занимает позицию управления социальным процессом (Г.П. Щедровицкий) [10]. Проявлять их на профессиональном уровне должен каждый учитель, независимо от предметной направленности. Е.В. Пискунова и Т.В. Фурьева утверждают, что должна реализовываться задача формирования педагогической рефлексии для будущей профессиональной деятельности уже в вузе [7; 9].

В данном исследовании, являющимся продолжением наших работ, мы концентрируем внимание на анализе четырех видов умений рефлексии: личностном, интеллектуальном, коммуникативном и кооперативном.

Целью работы является определение динамики развития рефлексивных умений студентов, обучающихся на программах педагогической направленности через организацию рефлексивной деятельности в учебном процессе.

Материалы и методы

Практический этап исследования мы начали с сентября 2022 года на кафедре социальной педагогики и психологии Иркутского государственного университета (ИГУ). Обучающихся уровня «бакалавриат» по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» разделили на две группы: экспериментальную (23 человека) и контрольную (24 человека). Исследование проводили с ними с третьего по четвертый курсы.

На уровне «магистратура» по направлению подготовки 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование» мы создали две группы экспериментальную (13 человек) и контрольную (13 человек). Они были включены в исследование два года, с первого года обучения. Студентов, которых включили в исследование, было всего 73 человека.

Диагностический набор педагогических инструментов данного исследования составили следующие методики: «Кооперативная рефлексия» (Т.Ф. Ушева и др.); «Представления о себе в коммуника-

ции» (У. Стефансон); «Анализ деятельности» (С.Д. Неверович и др.); «Индивидуальная выраженность рефлексии» (А.В. Карпов) [6; 14].

Первичные материалы по результатам проведенных методик были обработаны математико-статистической программой «SPSS Statistic 22», где использовался Критерий Манна-Уитни.

Результаты и обсуждение

Данное исследование выполнялось в три этапа (констатирующий, развивающий и аналитический):

1. На констатирующем этапе с помощью комплекса диагностических методик было проведено сравнение студентов по каждому виду рефлексивных умений. Сравнивались результаты методик студентов экспериментальных и контрольных групп на каждом уровне подготовки.

На первом этапе исследования было определено, что ведущими в развитии у студентов уровня «бакалавриат» являются коммуникативные рефлексивные умения (54% в экспериментальной группе, 56% в контрольной группе). На втором месте оказались личностные рефлексивные умения студентов (52% в экспериментальной и контрольной группах).

Аналогичная ситуация была выявлена и у студентов уровня «магистратура». На первое место вышли коммуникативные рефлексивные умения (56% в экспериментальной группе, 58% в контрольной группе) и личностные (52% в экспериментальной группе, 54% в контрольной группе).

Самый высокий уровень продемонстрировали 58% респондентов по развитию коммуникативной рефлексии (это уровень магистратуры). Им присущи следующие характеристики: умение понимать поведение другого, предвидеть действия других. Эти студенты в процессе общения могут действовать, основываясь на анализе прожитых ситуаций, где они учитывают свои стратегии и результаты коммуникаций.

В таблице 1 размещены результаты сопоставления респондентов по разным видам рефлексивных умений.

Таблица 1.

**Сопоставительные итоги результатов развития
рефлексивных умений экспериментальных и контрольных групп
студентов на начало исследования (в %)**

Вид рефлексивных умений	Уровень обучения	
	Бакалавриат	Магистратура
	Экс.гр. / Кон.гр.	Экс.гр. /Кон.гр.
Личностные	52/52	52/54
Интеллектуальные	48/46	50/50
Коммуникативные	54/56	56/58
Кооперативные	42/42	52/50

В каждой из четырех групп доминирующую роль занимали коммуникативные рефлексивные умения. Самые низкие показатели были выявлены по кооперативным и интеллектуальным рефлексивным умениям. Студенты демонстрировали недостаточные умения ставить перед задачу, удерживать коллективную задачу, описывать последовательно ход её решения, прогнозировать результат своей деятельности, ответственность принимали персональную, а не групповую.

Результаты математической статистики не обнаружили достоверных различий между экспериментальными и контрольными группами, поэтому все четыре группы вошли в следующий этап исследования – развивающий. Но сравнение проводилось только по уровням обучения: результаты развития рефлексивных умений экспериментальной группы уровня «бакалавриат» сопоставлялись с результатами рефлексивных умений контрольной группы уровня «бакалавриат», в группах уровня «магистратура» анализ проводился аналогично.

Содержательный анализ результатов первого этапа исследования позволил нам поставить развивающие задачи и внести их в целеполагающий раздел учебных дисциплин на каждом уровне подготовки.

2. В ходе второго этапа исследования – развивающего, мы работали только с экспериментальными группами, где студенты обучались по специально разработанным рабочим программам дисциплин: «Психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности», «Рефлексивное взаимодействие в решении профессиональных

задач», «Профессиональное взаимодействие на основе рефлексивного подхода» (уровень бакалавриата); «Рефлексия самоорганизации и саморазвития в профессиональной деятельности», «Проектирование профессионального саморазвития на основе рефлексивного подхода» (уровень магистратуры). Основными организационными формами в программах являются: самоанализ и рефлексия.

При этом взаимодействие студентов носит коллективный характер и является взаимоответственным. Базовой в учебном процессе была рефлексивная деятельность. Рефлексивная деятельность носила развивающий характер и реализовывалась последовательно. Первый шаг предполагал постановку целей в учебном процессе, далее определялись задачи, как шаги её реализации, обязательно шел процесс её реализации, разбитый на отдельные операции. Такая последовательность помогает студентам делать промежуточную рефлексия для определения затруднений, корректировку своих действий. Определение соответствия поставленной целей и достигнутых результатов является завершающим шагом.

В диагностику на втором этапе были включены опять все группы студентов. Это было сделано для того, чтобы можно было получить сравнительные результаты по каждому виду рефлексивных умений у студентов разных уровней подготовки.

В таблице 2 показаны результаты развития разных видов рефлексивных умений студентов после завершения развивающей работы на двух уровнях подготовки в высшей школе.

Таблица 2.

Сопоставительные итоги результатов развития рефлексивных умений экспериментальных и контрольных групп студентов по завершению развивающей работы (в %)

Вид рефлексивных умений	Уровень обучения	
	Бакалавриат	Магистратура
	Экс.гр. /Кон.гр.	Экс.гр. /Кон.гр.
Личностные	90/68	96/70
Интеллектуальные	88/74	90/79
Коммуникативные	88/58	94/58
Кооперативные	80/64	88/78

Анализ имеющихся данных позволил сделать ряд выводов:

- доминирующим видом рефлексивных умений остаются личностные, через осознание «себя» и результатов собственной деятельности студент – будущий педагог может перейти к анализу стратегий в коммуникации и взаимодействия в группе в целом. На развивающем этапе исследования было выявлено, что ведущими в развитии являются рефлексивные личностные умения (от 90% у бакалавров до 96% в магистратуре) и коммуникативные рефлексивные умения (от 88% у бакалавров до 94% в магистратуре). Эти данные приведены по двум уровням обучения в вузе. Больше всего этим видом рефлексивных умений овладели студенты магистратуры (96% респондентов).

Рост в развитии личностных и коммуникативных рефлексивных умений студентов произошёл на основе понимания «себя» и себя в ситуации взаимодействия. Важно заметить, что четыре вида рефлексии взаимосвязаны, а главное, развитие одного вида влечет за собой развитие других видов рефлексивных умений.

- критический, относительно других видов рефлексивных умений, уровень развития был выявлен по кооперативным рефлексивным умениям студентов. Их развитие происходит сложнее всего. Надо отметить, что благодаря программам учебных курсов возможно эффективно усилить их развитие, так в экспериментальных группах (в группе бакалавриата у 38%; магистратуры 36%) оно качественно усилилось, чем в контрольных группах (в группе бакалавриата у 22%; магистратуры 28%). Если сейчас стоит задачи сформировать педагога коллективной направленности, то очень важно от личностного и коммуникативного видов рефлексивных умений переходить к кооперативным и ориентировать будущего учителя на социум (социум «маленьких учеников»). Иначе молодой учитель будет ориентирован только на взаимодействие «Я - другой» без понимания коллективной задачи.

3. Аналитический этап исследования позволил нам оформить вывод, что личностная рефлексия доминирует и именно на ней можно выстраивать иерархию всех видов рефлексивных умений. Но для

этого необходимо посмотреть корреляционные связи между различными видами рефлексии.

При условии, что развитие каждого вида рефлексивных умений шло одновременно у каждого члена исследовательской группы наблюдалась индивидуальная динамика преобладания того или иного вида. На этом основании придерживаемся идеи оставить условия развития каждого вида рефлексивных умений для гармоничного их формирования.

Смена ведущего вида рефлексивных умений с коммуникативного на личностный свидетельствует, в целом о запущенном мощном рефлексивном процессе, который переориентирует студента с внешней стороны «себя» на внутреннюю сторону «себя». Приоритетным в анализе происходящего и последствий становится сам испытуемый. Это очень важно для педагогической профессии, когда ответственность за происходящие действия исходит от учителя, а не из сложившейся педагогической ситуации и внешних условий.

Заключение

1. Рефлексивная деятельность в учебном процессе является той силой, которая задаёт динамику развития рефлексивных умений студентов, обучающихся на программах педагогической направленности. Положительная динамика развития рефлексивных умений студентов выявлена по каждому виду рефлексивных умений (личностному, интеллектуальному, коммуникативному и кооперативному). Развитие рефлексивных умений студентов происходит поступательно, без критических скачков.

2. Особенностью развития рефлексивных умений студентов, обучающихся на программах педагогической направленности, является раскрытие личностного аспекта рефлексии. Личностные рефлексивные умения студентов развиваются быстрее других видов рефлексивных умений и могут стать фундаментом для развития других видов рефлексивных умений: коммуникативных, интеллектуальных и кооперативных. Для их развития необходимо создавать на учебных занятиях коллективный характер взаимодействия.

3. Достоверность и воспроизводимость материалов исследования свидетельствуют о возможности данных методов обеспечить целенаправленное совершенствование образовательных практик в вузе в рамках рефлексивной направленности.

4. Продолжением представленного исследования станет разработка и создание педагогических условий для развития рефлексивной компетенции будущего педагога.

Список литературы

1. Адольф В.А. Становление профессиональной компетентности // Сибирский педагогический журнал. 2013. № 5. С. 38-41.
2. Барахович И.И., Шилова М.И. Готовность будущего педагога к профессиональным коммуникациям // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 2(28). С. 37-40.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно целевая основа компетентностного подхода в образовании. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.
4. Ильина Н.Ф., Адольф В.А. Инновационная деятельность в образовании: вопросы теории и практики: монография. Красноярск, 2019. 180 с.
5. Иванова С.В., Бокова Т.Н. Высшие «школы будущего» в постмодернистском ракурсе (на основе компаративистских исследований) // Педагогика. 2020. № 6. С. 35-47.
6. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 5. С. 45-57.
7. Пискунова Е.В. Профессиональная педагогическая рефлексия в деятельности и подготовке педагога // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2005. Вып. 1 (45). Психология. С. 62-66.
8. Фроловская М.Н. Гуманитарное основание профессиональной культуры педагога: монография. Барнаул: Изд-во Алт. гос. ун-та, 2011. 260 с.
9. Фуряева Т.В. Высшее профессиональное социальное образование // Социальная педагогика в России. Научно-методический журнал. 2012. № 2. С. 80-81.

10. Щедровицкий Г.П. Рефлексия в деятельности // Вопросы методологии. 1994. № 3-4. С. 76-121.
11. Nam J. Critical reflection on the ESL teacher's subjectivity // Reflective Practice. 2017. Vol. 18. No. 1. P. 123-132.
12. Nangle D., Erdley C., Schwartz-Mette R. Social skills across the life span. London, San Diego: Academic Press. 2020. 368 p.
13. O'Neill T.A. Constructive controversy and reflexivity training promotes effective conflict profiles and team functioning in student learning teams // Academy of Management Learning & Education. 2017. Vol. 16. No. 2. P. 257-276.
14. Pogodaeva M.V., Mikhailova E.K., Usheva T.F. The use of Reflexive Approach in Distance Education of Students at Teacher-training Institutions // ICDEL 2019: materials of the IV International Conference on Distance Education and Training. Shanghai, 2019. pp. 1-5.
15. Thorpe M. Encouraging students to reflect as part of the assignment process // Active Learning in Higher Education. 2000. Vol. 1. No. 1. P. 79-92.

References

1. Adol'f V.A. Becoming a professional competence. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal], 2013, no. 5, pp. 38-41.
2. Barakhovich II, Shilova M.I. Readiness of the future teacher for professional communications. *Vestnik KSPU im. V.P. Astaf'eva* [Bulletin of the KSPU named after V.P. Astafiev], 2014, no. 2(28), pp. 37-40.
3. Zimnyaya I.A. *Klyuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno tselevaya osnova kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii* [Key competencies as a result-oriented basis of the competence approach in education]. Moscow: Research Center for Problems of Quality of Specialist Training, 2004, 42 p.
4. Il'ina N.F., Adol'f V.A. *Innovatsionnaya deyatel'nost' v obrazovanii: voprosy teorii i praktiki* [Innovation activity in education: issues of theory and practice]. Krasnoyarsk, 2019, 180 p.
5. Ivanova S.V., Bokova T.N. Higher "schools of the future" in the post-modernist perspective (based on comparativist research). *Pedagogika* [Pedagogy], 2020, no. 6, pp. 35-47.

6. Karpov A.V. Reflexivity as a psychic property and a technique for its diagnosis. *Psychological journal* [Psychological Journal], 2003, vol. 24, no. 5, pp. 45-57.
7. Piskunova E.V. Professional pedagogical reflection in the activity and training of the teacher. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of the Tomsk State Pedagogical University. Psychology], 2005, no. 1(45), pp. 62-66.
8. Frolovskaya M.N. *The humanitarian basis of the professional culture of the teacher*: monograph. Barnaul: Alt. State. University Publ., 2011, 260 p.
9. Furyaeva T.V. Higher professional social education. *Sotsial'naya pedagogika v Rossii. Nauchno-metodicheskiy zhurnal* [Social pedagogy in Russia. Scientific and methodical journal], 2012, no. 2, pp. 80-81.
10. Shchedrovitsky G.P. Reflection in activity. *Voprosy metodologii* [Questions of methodology], 1994, no. 3-4, pp. 76-121.
11. Nam J. Critical reflection on the ESL teacher's subjectivity. *Reflective Practice*, 2017, vol. 18, no. 1, pp. 123-132.
12. Nangle D., Erdley C., Schwartz-Mette R. *Social skills across the life span*. London, San Diego: Academic Press, 368 p.
13. O'Neill T. A. Constructive controversy and reflexivity training promotes effective conflict profiles and team functioning in student learning teams. *Academy of Management Learning & Education*, 2017, vol. 16, no. 2, pp. 257-276.
14. Pogodaeva M.V., Mikhailova E.K., Usheva T.F. The use of Reflexive Ap-proach in Distance Education of Students at Teacher-training Institutions. *ICDEL 2019: materials of the IV International Conference on Distance Education and Training*. Shanghai, 2019, pp. 1-5.
15. Thorpe M. Encouraging students to reflect as part of the assignment process. *Active Learning in Higher Education*, 2000, vol. 1, no. 1, pp. 79-92.

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Ушева Татьяна Федоровна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры социальной педагогики и психологии

*ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»
ул. Карла Маркса, 1, г. Иркутск, 664003, Российская Федерация
itf76@mail.ru*

DATA ABOUT THE AUTHOR

Tatyana F. Usheva, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Associate Professor of Social Pedagogy and Psychology Department

Irkutsk State University

1, Karl Marks Str., Irkutsk, 664003, Russian Federation

itf76@mail.ru

SPIN-code: 2255-9793

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0659-0315-03>

Поступила 22.07.2024

После рецензирования 30.08.2024

Принята 06.09.2024

Received 22.07.2024

Revised 30.08.2024

Accepted 06.09.2024

DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-645
УДК 371.132



Научная статья

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ
УЧИТЕЛЯ ПО РАБОТЕ С РАЗНЫМИ ВИДАМИ
БУЛЛИНГА В ШКОЛЬНОЙ СРЕДЕ (РЕЗУЛЬТАТЫ
ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ
В г. НАБЕРЕЖНЫЕ ЧЕЛНЫ)**

Н.Г. Хакимова, М.М. Гумерова, Т.А. Магзумов

Обоснование. *Учитель зачастую первым сталкивается с буллингом среди учеников и его вмешательство в большой степени может способствовать прекращению и преодолению травли. Идентификация, атрибуция и реакция учителя на буллинг в зависимости от его вида способствуют повышению эффективности решения ситуации буллинга.*

Цель – выявление уровня сформированности профессиональной компетенции (по уровням «знать» и «уметь») школьных учителей в области профилактики и предупреждения буллинга по основным его видам в системе «ученик-ученик (группа учеников)» в школе.

Материалы и методы. *Диагностика по декомпозированной на уровни антибуллинговой компетенции посредством тестирования и решения кейсов по видам буллинга проводилась с 86 учителями всех школ г. Набережные Челны, равномерно распределенными по возрасту, стажу, категории относительно генеральной совокупности городских учителей.*

Результаты. *Антибуллинговая компетенция педагогов диагностирована на низком и среднем уровнях, не превышая 60% от сформированности компетенции. Знания о буллинге и мерах реагирования на него у учителей сформированы лучше, чем соответствующие умения. Успешность антибуллинговых действий прямо*

пропорциональна уровням сформированности когнитивного и деятельностного компонентов антибуллинговой компетенции. Наиболее осведомлены и эффективны педагоги в вопросах предупреждения и профилактики физического и экономического буллинга в школьной среде, а наименее – при проявлениях психологического и кибербуллинга.

Ключевые слова: буллинг; школьный буллинг; виды буллинга; профессиональные компетенции; учитель; антибуллинговая компетенция

Для цитирования. *Хакимова Н.Г., Гумерова М.М., Магсумов Т.А. Профессиональная компетентность учителя по работе с разными видами буллинга в школьной среде (результаты эмпирического исследования в г. Набережные Челны) // Russian Journal of Education and Psychology. 2024. Т. 15, № 5SE. С. 302-319. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-645*

Original article

PROFESSIONAL COMPETENCE OF A TEACHER TO DEAL WITH DIFFERENT TYPES OF BULLYING IN THE SCHOOL ENVIRONMENT (RESULTS OF AN EMPIRICAL STUDY IN NABEREZHNYE CHELNY)

N.G. Khakimova, M.M. Gumerova, T.A. Magsumov

Background. *Teachers are often the first to encounter bullying among school learners, and their intervention can contribute in many ways to stopping and overcoming bullying. The teacher’s identification, attribution and reaction to bullying depending on its type contribute to the effectiveness of addressing the bullying situation.*

Purpose. *The article aims to identify the level of school teachers’ professional competence (in terms of “know” and “be able to” levels), as regards prevention and avoidance of bullying by its main types within the system “pupil – pupil (group of pupils)” at school.*

Materials and methods. *The authors carried out diagnostics of anti-bullying competence decomposed into levels by means of testing and case solving by types of bullying, involving 86 teachers representing all schools in Naberezhnye Chelny chosen from the cumulative body of teachers, evenly distributed by age, length of service and category.*

Results. *The teachers' anti-bullying competence was diagnosed to be at low and average levels, not exceeding 60% of the formed competence. The teachers' knowledge of bullying and how to respond to it was better formed than the corresponding skills. The success of anti-bullying actions was directly proportional to the levels of maturity of the cognitive and activity components of anti-bullying competence. Teachers proved to be most knowledgeable and efficient in the prevention and prophylaxis of physical and economic bullying in the school environment and least knowledgeable and effective when it concerned factual psychological- and cyber-bullying.*

Keywords: *bullying; school bullying; types of bullying; professional competences; teacher; anti-bullying competence*

For citation. *Khakimova N.G., Gumerova M.M., Magsumov T.A. Professional Competence of a Teacher to Deal with Different Types of Bullying in the School Environment (Results of an Empirical Study in Naberezhnye Chelny). Russian Journal of Education and Psychology, 2024, vol. 15, no. 5SE, pp. 302-319. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-645*

Введение

Буллинг является распространенной и сложной проблемой в государственных и частных школах по всему миру, негативно влияющим на жертву травли и школьную среду в целом. В последние годы в России этой проблеме стало уделяться пристальное внимание, что существенно активизировало разнообразные исследования по этой теме с учетом специфики нашей страны (ранние же работы по школьному буллингу появились в России уже в первом десятилетии XXI в. [3; 4]).

Учителю, как непосредственно и наиболее полно контактирующему с детьми в школьной среде участнику образовательных отношений, отводится решающая роль в работе с ситуацией буллинга

среди учеников. Эффективное решение проблемы травли, становящееся повседневной функцией учителя, требует от него профессиональной компетенции в работе с ситуацией буллинга, а ее отсутствие или неразвитость могут пагубно повлиять на дальнейшее поведение учащихся. Как минимум, педагог должен обладать знаниями и умениями в вопросах профилактики, снижения уровня и преодоления школьной травли, а как максимум – уметь вариативно и адресно действовать в ситуации буллинга в зависимости от вида травли.

Исследования показали, что, например, в Мексике учителя редко вмешиваются в ситуацию буллинга вследствие недостаточности у них подготовки для оценки и решения в случаях жесткого обращения со сверстниками [16, р. 295]. Впрочем, о дефиците учительской компетенции в области буллинга, в частности, неумении выделять индикаторы школьного насилия, говорят и российские авторы [10]. Кроме того, будучи объектом профилактики со стороны учителей [14, р. 45], школьный буллинг также требует владения последними соответствующими знаниевыми компетенциями. В случаях невмешательства в ситуацию буллинга со стороны учителя возможны рост агрессии, несообщение жертвой о последующих случаях травли, пассивность наблюдателей [15, р. 2].

Исследования о распространенности данного феномена доказывают, что среди типов буллинга, проявляющегося в ситуации «ученик-ученик (группа)», чаще возникает вербальный и социальный, менее распространены физический и кибербуллинг [7; 15]. Однако психологи считают необходимым немедленное вмешательство педагога в травлю, еще до определения ее вида [16, р. 295].

Организуя свое исследование, мы ориентируемся на позицию, определяющую профессиональную компетентность как интегрированный личностный ресурс (деятельностный, коммуникативный [11]) для осуществления трудовых функций и трудовых действий. При этом мы учитываем важность психологической составляющей в профессиональной компетентности педагога [6]. В структуре компетенции учителя в области профилактики буллинга немецкие авторы выделяют знания, убеждения, мотивацию и саморегуляцию

[12]. Британские исследователи в число когнитивных способностей учителей, связанных с травлей, включают: воспринимаемую ими серьезность травли, эмпатию, отношение, самооффективность и атрибуцию травли [13]. Так или иначе, субъектная активность и особенности принятия решения педагогом в конкретной ситуации во многом определяется мотивационным, когнитивным, рефлексивным компонентами его профессиональной компетентности.

Необходимость формирования и развития профессиональной компетенции у педагогов по предупреждению и устранению буллинга в школьной среде обосновывается и целым рядом российских авторов [1; 2; 5; 9]. Принципиальным это требование становится в условиях реализации различных антибуллинговых программ и проектов [7]. Формирование профессиональной компетентности педагога по профилактике и преодолению ситуаций с проявлениями разного вида буллинга позволит отбирать представленные в данных программах эффективные методы и приемы, что, в целом, будет способствовать снижению количества нерешенных педагогических ситуаций с проявлением буллинга в школе.

Цель – провести эмпирическое исследование по выявлению уровня сформированности профессиональной компетенции (по уровням знать и уметь) педагогов в области профилактики и предупреждения буллинга («антибуллинговой» компетенции), с учетом вида буллинга, в школе в системе «ученик-ученик (группа учеников)». Структурирование компетенции, декомпозиция внутри ее элементов и на этой основе выявление уровня компетенции по видам буллинга должно показать различие уровня компетенции педагогов по работе с ситуаций буллинга в его различных видовых проявлениях и различия внутри самой компетенции по работе с буллингом в каждом отдельном виде ситуаций травли.

Материалы и методы

Основной метод исследования был представлен диагностикой, включавшей тестирование и работу с кейсом.

В процессе эмпирического исследования изучались следующие параметры:

- когнитивный компонент (в основе которого лежит знание способов и особенностей работы с ситуацией буллинга);

- деятельностно-поведенческий компонент (базирующийся на ряде умений: умении применять различные коммуникативные стратегии с обучающимся, с родителями обучающихся в ситуации буллинга; умение осуществлять выбор методов профилактики и предупреждения буллинга в школьной среде и т.п.).

Тест был использован для оценки когнитивного компонента профессиональной компетентности. Кейсы, составленные на основе разработанного нами классификатора типовых педагогических ситуаций с проявлением буллинга в школе в системе «ученик-ученик(группа)», применялись в оценивании когнитивного и деятельностного компонентов компетентности.

В диагностике было представлено по четыре кейса (на каждый вид буллинга). Кейсы были составлены и реализованы с учетом ранее выявленных в рамках организованного нами курса повышения квалификации учителей профессиональных дефицитов, в частности компетенции в области профилактики и предупреждения буллинга в школьной среде, недостаточной готовности к психолого-педагогическому сопровождению реализации антибуллинговых программ в школе.

Каждый сценарий, который лег в основу кейса, – это метометод обучения. При переходе от одного сценария к другому усложняются заданная ситуация, расширяется алгоритм действий педагога. Мы не связываем использование сценариев с конкретными педагогическими технологиями, так как технология, на наш взгляд, удерживает лишь внешнюю процессуальную рамку (так называемую технологическую цепочку), мы акцентируем внимание на алгоритм выбора методов и приемов работы с ситуацией буллинга в школьной среде.

В основу составления кейсов был положен принцип ориентации на трудовые действия педагога, связанные с распознаванием вида и преодолением ситуации буллинга в школьной среде, способностью применять имеющиеся знания и умения в области профилактики и буллинга в классном коллективе.

Испытуемым педагогам к кейсу давалась инструкция определить вид буллинга и установить последовательность наиболее целесообразных действий учителя в данной ситуации. С педагогами обсуждались обоснования недопустимых действий, а также анализировался перечень профессиональных умений, необходимых для предупреждения и профилактики ситуаций буллинга.

Помимо диагностической функции, представленные кейсы были направлены на помощь педагогам в осознании им профессиональных затруднений, рассматривалась возможность проектирования индивидуальной траектории профессионального развития, например, были предложены программы повышения квалификации, мастер-классы с возможностью пройти обучающий диалоговый тренажер по работе с ситуацией буллинга в школьной среде.

В качестве испытуемых выступили педагоги общеобразовательных школ г. Набережные Челны и Республики Татарстан. Всего приняло участие 86 человек, из них 33 % молодых педагогов без категории со стажем работы до 5 лет и 67 % педагогов со стажем работы свыше 5 лет, среди которых 46 % учителей с высшей квалификационной категорией. Педагоги равномерно представляли все школы города. Выборка, таким образом, учитывала разнообразие педагогов по возрасту, квалификации, стажу работы и географии (соответственно и типу школы), но без учета психологических особенностей, например, эмоционального интеллекта.

Результаты и обсуждение

Когнитивный компонент компетенции

Результаты диагностики профессиональной компетенции учителей в области профилактики и предупреждения буллинга в школьной среде позволяют сделать предположение относительно сформированности когнитивного компонента (тестируемые имеют представление о сущности буллинга в школьной среде):

- при выполнении задания «определить к какому виду буллинга относятся предложенные ситуации» успешность выполнения задания составила 83,7 %;

- при выполнении задания «соотнести кейс-ситуации с характеристиками участников» успешность составила 69,2 %.

При этом участники диагностики продемонстрировали более низкие когнитивные результаты в решении кейсов, связанных с трудовыми действиями:

- «определить (выбрать из предложенных) методы и приемы профилактики и предупреждения буллинга, адекватные видам его проявления в школьной среде» (успешность выполнения 43,2 %);

- «определить нормативно-правовые и психолого-педагогические основания своих действий (психолого-педагогическое обеспечение безопасности образовательной среды)» успешность выполнения была в диапазоне 49,4-51,8%.

Сложными для тестируемых оказались вопросы на соотнесение умений, которые раскрывают разные виды буллинга, и выбора методов профилактики и предупреждения травли (успешность выполнения заданий проявилась в диапазоне 33,6-57,1 %).

Поведенческий компонент компетенции по видам буллинга

Наибольшее затруднение вызвали кейсы, содержащие ситуацию кибербуллинга (успешность решения – 31,9 %).

Наибольшее затруднение у педагогов вызывали кейсы с ситуациями разных форм кибербуллинга. Успешность выполнения этого типа задания составила 37,1 %.

В ситуации кибербуллинга большинство учителей считают, что правильным поведением будет выступить против агрессора, дать ему понять, что его действия оцениваются негативно, а в качестве поддержки жертвы рекомендуют блокировать агрессоров и перестать пользоваться социальными сетями. Большинство учителей также не готово лично или в публичном виртуальном пространстве предоставить жертве эмоциональную поддержку или рекомендовать сообщить взрослым о факте некорректного поведения в киберпространстве.

Возможно, учителя не сталкивались с ситуациями Интернет-травли. Выявлено, что не все учителя знают о видах травли в социальных сетях (кибербуллинг, моббинг и др.). Учителя плохо разбираются в области проектирования алгоритма своих действий.

Частичные затруднения педагогов вызвали кейсы, связанные с психологическим буллингом, в том числе отмеченные в Профессиональном стандарте педагога: «умение анализировать реальное состояние дел в учебной группе», «помогать детям, оказавшимся в конфликтной ситуации и/или неблагоприятных условиях», «регулировать поведение обучающихся для обеспечения безопасной образовательной среды» [8].

Выявлено, что педагоги имеют достаточно четкие представления о физическом буллинге, но при этом испытывают затруднения в определении подходов его предупреждения (успешность решения – 56,2 %).

Ниже представлен кейс, вызвавший наименьшие затруднения, на отработку трудовых действий педагога по предупреждению и профилактике буллинга в школе по виду «физический буллинг»:

««Вы как педагог видели, что на перемене группа ребят окружила двух одноклассников и начала их обзывать, толкать, бить, отбирать рюкзаки. После школы вы увидели, что ситуация повторяется».

Ваши действия?

Варианты решения:

- а) защитить «жертв», прогнав нападающих;
- б) защитить «жертв», предупредив нападающих о вызове родителей в школу (вызове к директору, полиции и т.п.);
- в) вступить в драку с нападающими;
- г) остановить нападающих, обозначив недопустимость нарушения, предупредить о мерах ответственности за физическое насилие, сообщить о данном факте администрации школы или органам полиции, пригласить участников на индивидуальную беседу;
- д) не вмешиваться в ситуацию, пусть ребята сами разберутся».

При решении кейсов с проявлениями физического буллинга учителя оказались наиболее успешными в выборе алгоритма своих действий. Процент успешности выполнения задания составил 83,4%.

При решении кейса с проявлениями экономического буллинга учителя оказались наиболее успешными в выборе алгоритма своих действий. Процент успешности выполнения задания составил 47,1 %.

Структурная характеристика и комплексная оценка сформированности компетенции

В заданиях оценивались умения педагогов не только ориентироваться в видах буллинга, но и осуществлять, в зависимости от вида буллинга, выбор методов и приемов, направленных на профилактику и предупреждение буллинга в школьной среде. Процент успешности по выбору методов и приемов находился в диапазоне 28,6-46,4 %.

Результаты решения педагогами типовых ситуаций буллинга показывают, что затруднения связаны с алгоритмом выбора методов, с определением комплекса мер по предотвращению и профилактики буллинга в школьной среде.

Затруднения у педагогов вызвали кейсы, оценивающие умение работать с агрессором и участниками ситуации травли. У большинства педагогов не сформированы умения выявлять в ходе наблюдения поведенческие и личностные проблемы обучающихся, связанные с особенностями их развития, умение разрабатывать программы профилактики различных форм насилия в школе (диапазон 44,8-55,8 %). Например, учителя затруднялись ответить на вопрос о том, какие разделы должна содержать программа профилактики и предупреждения различных форм насилия в классе.

Оценка результатов диагностики осуществлялась на основе шкалы, определяющей долю набранных испытуемыми от возможного количества баллов, выраженных в процентах (табл. 2).

Таблица 2.

Шкала оценки результатов диагностики

Уровень	Показатель
Низкий	0-50%
Средний	51-70%
Высокий	71-84%
Эффективный	85% -100%

Частные показатели сформированности компетенции (по уровням знать и уметь) по работе учителя с ситуацией буллинга по видам буллинга (физический, психологический, экономический и кибербуллинг) представлены на рис. 1.

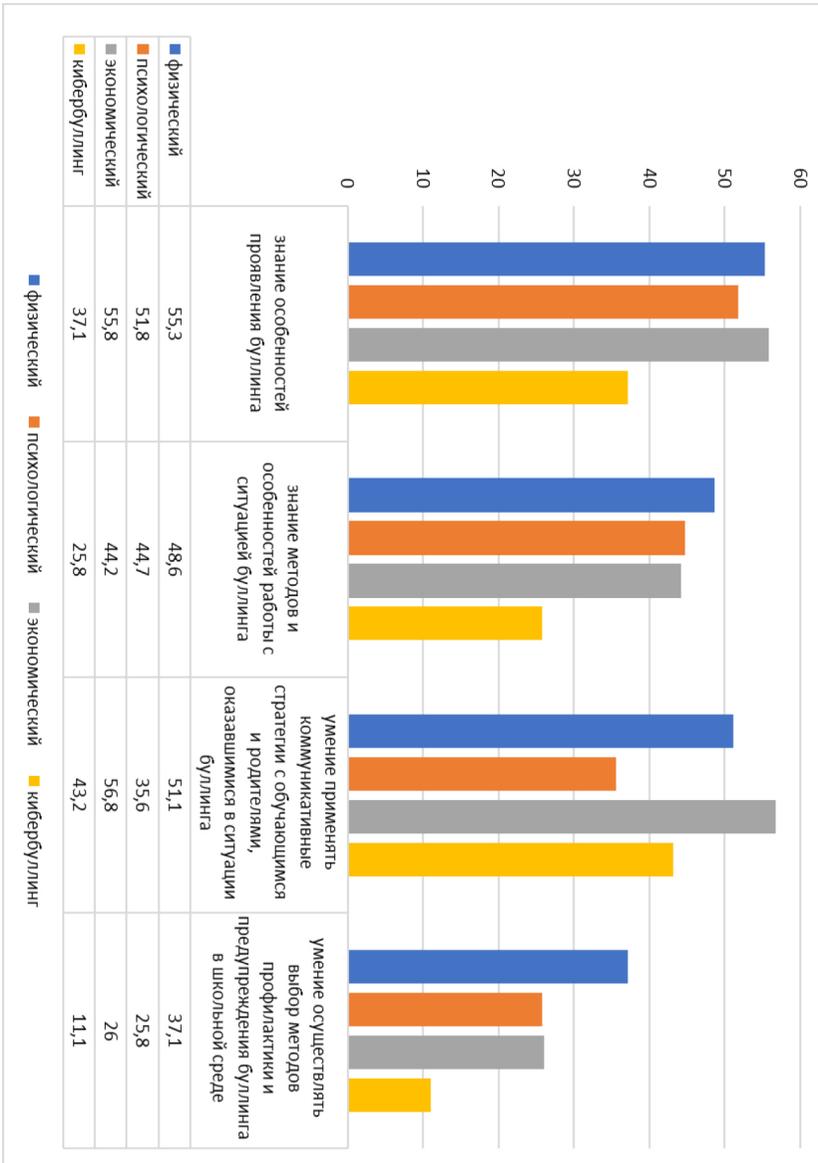


Рис. 1. Уровень сформированности профессиональной компетентности учителя в вопросах профилактики и предупреждения буллинга в школьной среде (показатели когнитивного и деятельностного параметров)

Заключение

1) Уровни сформированности профессиональной компетенции педагогов в вопросах профилактики и преодоления буллинга диагностировались у репрезентативной (по возрасту, квалификации, стажу работы и географии) генеральной совокупности учителей г. Набережные Челны выборки по основным видам буллинга с помощью теста и кейсов на основе декомпозиции знаний и умений.

2) Уровень сформированности антибуллинговой компетенции находится на границе низкого и среднего уровней, не превышая нигде (по уровням компетенции в сочетании с видами буллинга) 60%.

3) Когнитивный аспект компетенции работы с буллингом в целом развит выше, чем деятельностный компонент; особенно эта разница существенна в психологическом буллинге.

4) Педагоги владеют информацией о различных видах буллинга, особенностях его проявления в школьной среде. Наиболее осведомлены педагоги в вопросах предупреждения и профилактики физического и экономического буллинга в школьной среде, а наименее – в области проявления психологического и кибербуллинга.

5) Успешные профессиональные действия педагога по профилактике и предупреждению буллинга зависят от уровня сформированности обоих – когнитивного и деятельностного – компонентов профессиональной компетентности. Соответственно, наименее развиты умения по преодолению психологического и кибербуллинга.

6) Частота правильных решений кейс-ситуаций, содержащих разные сценарии проявления буллинга (физический, психологический, экономический, кибербуллинг) в школьной среде, по выделенным нами критериям с использованием формулы дисперсии σ^2 составило 0,58; стандартное отклонение σ 0,76.

Финансирование. Исследование выполнено по проекту «Психолого-педагогическое сопровождение педагогов по профилактике и преодолению буллинга в школе» (UERW-2024-0005, р/н 1023032900404-2-5.3.1;5.1.1) в рамках Соглашения о предоставле-

нии субсидии из федерального бюджета на финансовое обеспечение выполнения государственного задания на оказание государственных услуг (выполнение работ) между Министерством просвещения Российской Федерации и ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет».

Список литературы

1. Аплеснин А.П. Бикнинин И.А. О противодействии кибербуллингу в образовательных организациях // Наука Красноярья. 2020. Т. 9, № 3-4. С. 7-12. <https://doi.org/10.12731/2070-7568-2020-3-4-7-12>
2. Баева И.А., Лактионова Е.Б. Экспертная оценка состояния образовательной среды на предмет комфортности и безопасности // Психологическая наука и образование. 2013. Т. 18. № 6. С. 5-12.
3. Вишневецкая В.И., Бутовская М.Л. Феномен школьной травли: агрессоры и жертвы в российской школе // Этнографическое обозрение. 2010. № 2. С. 55-68.
4. Кон И. С. Что такое буллинг и как с ним бороться // Семья и школа. 2006. № 11. С. 15-18.
5. Калинина Д.С. Социальная профилактика буллинга // International Journal of Advanced Studies in Education and Sociology. 2024. Т. 7, № 1. С. 28-36.
6. Лазаренко А.А. Психологическая компетентность как детерминанта профессиональной успешности преподавателей высшей школы. Краснодар: Григорьева Л. К., 2013. 144 с.
7. Новикова М.А., Реан А.А., Коновалов И.А. Буллинг в российских школах: опыт диагностики распространенности, половозрастных особенностей и связи со школьным климатом // Вопросы образования = Educational Studies Moscow. 2021. № 3. С. 62-90. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-3-62-90>
8. «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: приказ Министерства труда и социальной защиты РФ № 544н от 18.10.2013. URL: <https://base.garant.ru/70535556/>

9. Ульяновская Ю.С. Социальная профилактика буллинга в школьной подростковой среде // Современные исследования социальных проблем. 2015. № 3(23). С. 111-120.
10. Федотенко И.Л. Формирование психолого-педагогической готовности будущих учителей к профессиональной деятельности в инклюзивном пространстве // Вестник практической психологии образования. 2024. Т. 21, № 3. С. 30-37. <https://doi.org/10.17759/bppe.2024210304>
11. Чаткина С.Н. Становление психологической компетентности будущего учителя начальных классов: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Тамбов, 2009. 22 с.
12. Fischer S.M., Bilz L. Chapter 29: Teachers bullying intervention competence: a German study on aspects of crucial competence for bullying interventions in schools // Handbook of school violence, bullying and safety. New York: Routledge, 2024. P. 403-416. <https://doi.org/10.4337/9781035301362.00042>
13. Gils F., Verschueren K., Demol K., Ten Bokkel I., Colpin H. Teachers' bullying-related cognitions as predictors of their responses to bullying among students. *British Journal of Educational Psychology*. 2023. Vol. 93, Is. 2. P. 513-530. <https://doi.org/10.1111/bjep.12574>
14. Hulkin M., Irawan M.F., Noptario N., Zakaria A.R. Teachers' Efforts to Overcome Bullying Cases in the School Environment: Effective Steps to Curb Bullying Behavior // *Educative: Jurnal Ilmiah Pendidikan*, 2024. Vol. 2, No. 1. P. 41-47. <https://doi.org/10.37985/educative.v2i1.374>
15. Luca de L., Nocentini A., Menesini E. The Teacher's Role in Preventing Bullying // *Frontiers in Psychology*. 2019. Vol. 10. Article 1830. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01830>
16. Pérez-Jorge D., Rodríguez-Jiménez M. del C., González Contreras A.I., Ruiz J.R. Teachers' beliefs about bullying, analysis to reorient teacher training // *Humanities & Social Sciences Reviews*. 2020. Vol. 8, No. 5. P. 294-306. <https://doi.org/10.18510/hssr.2020.8527>
17. Sainio M., Herkama S., Turunen T., Rönkkö M., Kontio M., Poskiparta E., Salmivalli K. Implementing a sustainable anti-bullying -mentation program: School profiles and predictors // *Scandinavian Journal Psychology*. 2020. Vol. 61, Is. 1. P. 132-142. <https://doi.org/10.1111/sjop.12487>

References

1. Aplesnin A.P. Bikkinin I.A. On countering cyberbullying in educational organizations. *Nauka Krasnoyar'ya* [Krasnoyarsk Science], 2020, vol. 9, no. 3-4, pp. 7-12. <https://doi.org/10.12731/2070-7568-2020-3-4-7-12>
2. Baeva I.A., Laktionova E.B. Expert assessment of the state of the educational environment for comfort and safety. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2013, vol. 18, no. 6, pp. 5-12.
3. Vishnevskaya V.I., Butovskaya M.L. The phenomenon of school bullying: aggressors and victims in the Russian school. *Etnograficheskoe obozrenie* [Ethnographic review], 2010, no. 2. pp. 55-68.
4. Kon I. S. What is bullying and how to deal with it. *Sem'ya i shkola* [Family and school], 2006, no. 11, pp. 15-18.
5. Kalinina D.S. Social prevention of bullying. *International Journal of Advanced Studies in Education and Sociology*, 2024, vol. 7, no. 1, pp. 28-36.
6. Lazarenko A.A. *Psychological competence as a determinant of professional success of higher school teachers*. Krasnodar: Grigorieva L. K., 2013, 144 p.
7. Novikova M.A., Rean A.A., Konovalov I.A. Bullying in Russian schools: experience in diagnosing prevalence, gender and age characteristics and connection with the school climate. *Educational Studies Moscow*, 2021, no. 3, pp. 62-90. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-3-62-90>
8. “On approval of the professional standard “Teacher (pedagogical activity in the field of preschool, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)”: order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation no. 544n dated 2013 October, 18. URL: <https://base.garant.ru/70535556/>
9. Ulianovskaya Yu.S. Social prevention of bullying in the school adolescent environment. *Sovremennye issledovaniya sotsial'nykh problem* [Modern studies of social issues], 2015, no. 3(23), pp. 111-120.
10. Fedotenko I.L. Formation of psychological and pedagogical readiness of future teachers for professional activity in an inclusive space. *Vestnik prakticheskoy psikhologii obrazovaniya* [Bulletin of practical psychology

- of education], 2024, vol. 21, no. 3, pp. 30-37. <https://doi.org/10.17759/bppe.2024210304>
11. Chatkina S.N. *Formation of psychological competence of a future primary school teacher*: abstract. ... cand. psychological sciences. Tambov, 2009, 22 p.
 12. Fischer S.M., Bilz L. Chapter 29: Teachers bullying intervention competence: a German study on aspects of crucial competence for bullying interventions in schools. In: *Handbook of school violence, bullying and safety*. New York: Routledge, 2024, pp. 403-416. <https://doi.org/10.4337/9781035301362.00042>
 13. Gils F., Verschuere K., Demol K., Ten Bokkel I., Colpin H. Teachers' bullying-related cognitions as predictors of their responses to bullying among students. *British Journal of Educational Psychology*, 2023, vol. 93, is. 2, pp. 513-530. <https://doi.org/10.1111/bjep.12574>
 14. Hulkin M., Irawan M.F., Noptario N., Zakaria A.R. Teachers' Efforts to Overcome Bullying Cases in the School Environment: Effective Steps to Curb Bullying Behavior. *Educative: Jurnal Ilmiah Pendidikan*, 2024, vol. 2, no. 1, pp. 41-47. <https://doi.org/10.37985/educative.v2i1.374>
 15. Luca de L., Nocentini A., Menesini E. The Teacher's Role in Preventing Bullying. *Frontiers in Psychology*, 2019, vol. 10, article 1830. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01830>
 16. Pérez-Jorge D., Rodríguez-Jiménez M. del C., González Contreras A.I., Ruiz J.R. Teachers' beliefs about bullying, analysis to reorient teacher training. *Humanities & Social Sciences Reviews*, 2020, vol. 8, no. 5, pp. 294-306. <https://doi.org/10.18510/hssr.2020.8527>
 17. Sainio M., Herkama S., Turunen T., Rönkkö M., Kontio M., Poskiparta E., Salmivalli K. Implementing a sustainable anti-bullying -mentation program: School profiles and predictors. *Scandinavian Journal Psychology*, 2020, vol. 61, is. 1, pp. 132-142. <https://doi.org/10.1111/sjop.12487>

ДАНИЕ ОБ АВТОРАХ

Хакимова Наиля Газизовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики им. З.Т. Шарафутдинова
Набережночелнинский государственный педагогический университет

ул. Низаметдинова, 28, г. Набережные Челны, 423806, Российская Федерация
340268@mail.ru

Гумерова Марина Миннегалиевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики им. З. Т. Шарафутдинова *Набережночелнинский государственный педагогический университет*
ул. Низаметдинова, 28, г. Набережные Челны, 423806, Российская Федерация
roelg@mail.ru

Магсумов Тимур Альбертович, доктор исторических наук, доцент, профессор кафедры педагогики им. З.Т. Шарафутдинова *Набережночелнинский государственный педагогический университет*
ул. Низаметдинова, 28, г. Набережные Челны, 423806, Российская Федерация
nabonid1@yandex.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Nailya G. Khakimova, PhD in Education, Associate Professor, Associate Professor of Pedagogics Department n.a. Z.T. Sharafutdinov *Naberezhnye Chelny State Pedagogical University*
28, Nizametdinov Str., Naberezhnye Chelny, 423806, Russian Federation
340268@mail.ru
SPIN-code: 3783-5749
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8232-5009>
ResearcherID: 464134
Scopus Author ID: 57142438700

Marina M. Gumerova, PhD in Education, Associate Professor, Associate Professor of Pedagogics Department n.a. Z.T. Sharafutdinov

*Naberezhnye Chelny State Pedagogical University
28, Nizametdinov Str., Naberezhnye Chelny, 423806, Russian Fe-
deration*

roelg@mail.ru

SPIN-code: 3058-0782

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6928-4676>

Timur A. Magsumov, Dr. in History, Associate Professor, Professor of

Pedagogics Department n.a. Z.T. Sharafutdinov

Naberezhnye Chelny State Pedagogical University

*28, Nizametdinov Str., Naberezhnye Chelny, 423806, Russian Fe-
deration*

nabonid1@yandex.ru

SPIN-code: 1329-1458

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0117-7513>

ResearcherID: I-5300-2013

Scopus Author ID: 55799874500

Academia.edu: <https://independent.academia.edu/TimurMagsumov>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Timur-Magsumov>

Поступила 22.07.2024

После рецензирования 30.08.2024

Принята 07.09.2024

Received 22.07.2024

Revised 30.08.2024

Accepted 07.09.2024

DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-442
УДК [378:008.001]:001.891



Научная статья

СТРАТЕГИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ИЗМЕНЯЮЩЕМСЯ КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ: УТОЧНЕНИЕ ПОНЯТИЙНОГО АППАРАТА

Ю.В. Шевченко

Работа с будущими педагогами в новых регионах РФ демонстрирует острую потребность в обновлении образовательных программ, наполнении новыми смыслами социально-просветительских тренингов, формировании содержания воспитания в университетах. В этом направлении разработка системы развития стратегического мышления будущих педагогов, призванная заинтересовать их и обеспечить качественный образовательный процесс, крайне востребована в регионе ввиду острого дефицита педагогических кадров.

Цель исследования: раскрыть основные понятия, касающиеся стратегического мышления будущих педагогов, сформулировать ценностное ядро для определения основной жизненной и профессиональной концепции будущего педагога для развития данного вида мыслительной деятельности с учетом изменяющегося культурно-образовательного пространства.

Метод и методология проведения работы. В работе для раскрытия и анализа основных понятий используется процессуальный и деятельностный подходы; для формулировки понятия в узком, широком и глобальном смысле «стратегическое мышление» использованы три основных подхода – процессуальный, деятельностный, ценностный. Основные методы в исследовании – анализ, синтез, индукция, дедукция.

Результаты. В результатах проведенного исследования представлена к обсуждению понятийная основа для дальнейшей разработки системы развития стратегического мышления будущих педагогов в изменяющемся культурно-образовательном пространстве, модель стратегии будущего педагога.

Область применения результатов. Система развития стратегического мышления будущих педагогов будет совершенствовать образовательную и воспитательную деятельность со студенческой молодежью. Построенная с учетом достижений в мировой и отечественной психолого-педагогической науке и практике, данная система позволит пересмотреть и внести необходимые изменения в образовательные программы, в социально-просветительские тренинги, в воспитательную, культурно-досуговую деятельность со студентами.

Ключевые слова: стратегическое мышление; воспитательная деятельность; теории стратегий

Для цитирования. Шевченко Ю.В. Стратегическое мышление будущих педагогов в изменяющемся культурно-образовательном пространстве: уточнение понятийного аппарата // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2024. Т. 15, № 5SE. С. 320-339. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-442

Original article

STRATEGIC THINKING OF FUTURE TEACHERS IN A CHANGING CULTURAL AND EDUCATIONAL SPACE: REFINING THE CONCEPTUAL FRAMEWORK

Y.V. Shevchenko

Working with future teachers in new regions of the Russian Federation demonstrates the urgent need to update educational programs, fill social and educational trainings with new meanings, and form the content of education at universities. In this view, the elaboration of a system for the

development of strategic thinking of future teachers, designed to interest them and ensure a high-quality educational process, is extremely in demand in the region due to the acute shortage of teaching staff.

The purpose of the study in the research is to reveal the basic concepts concerning the strategic thinking of future teachers, to formulate a value core to determine the basic life and professional concept of a future teacher for the development of this type of mental activity, taking into account the changing cultural and educational space.

Method and methodology. In the research, procedural and activity-based approaches are used to disclose and analyze the basic concepts; three main approaches (procedural, activity-based, value-based) are used to formulate the concept of «strategic thinking» in a narrow, broad and global sense. The main research methods are analysis, synthesis, induction, and deduction.

Results. As the results of the study there is the conceptual basis for discussion to elaborate a system for the development of strategic thinking of future teachers in a changing cultural and educational space and there is also a model of the strategy of the future teacher.

Scope of the results. The system of developing strategic thinking of future teachers will improve educational activities with students. Elaborated taking into account achievements in world and domestic psychological and pedagogical science and practice, this system will allow you to review and make the necessary changes to educational programs, social and educational trainings, educational, cultural and leisure activities with students.

Keywords: strategic thinking; educational activity; theory of strategies

For citation. Shevchenko Y.V. Strategic Thinking of Future Teachers in a Changing Cultural and Educational Space: Refining the Conceptual Framework. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2024, vol. 15, no. 5SE, pp. 320-339. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-442

Введение

Переход к новым образовательным технологиям, основанным на применении новейших достижений педагогической науки, результатов исследований различных видов интеллекта, новых педа-

гогических достижений в области теории и методики обучения и воспитания является одним из приоритетных направлений для развития системы высшего педагогического образования нашей страны.

Современная педагогическая наука в новой политической, экономической и социальной реальности сталкивается с различными вызовами – как на глобальном, так и на региональном уровне. В Стратегии национальной безопасности Российской Федерации идет речь, в частности, п. 90, о необходимости «строить будущее и достигать новых высот в развитии общества и личности» [14]. Ответом на эти вызовы становится трансформация процессов обучения и воспитания, в рамках которых происходят масштабные изменения, касающиеся смыслов в подготовке будущего педагога. Среди различных видов мысленной деятельности, развиваемых у студенческой молодежи, особое место принадлежит стратегическому мышлению.

На новых территориях идея о необходимости развития педагогов в новом ключе получает широкое распространение ввиду модернизации высшего педагогического образования, связанной с переходом на новые стандарты, модернизацией образовательных программ для педагогических специальностей, острой потребностью в обновлении кадров для всей образовательной системы новых регионов Российской Федерации. Разработка системы развития стратегического мышления будущих педагогов для новых территорий связана также с проведением специальной военной операции (СВО), а также изменением сознания человека в обновляющемся социуме.

Роль будущих педагогов для общества, их обучение и воспитание, качественная подготовка связывается с процессом развития человеческого капитала, о чем подчеркивается в научном докладе ИПН РАН «Россия 2035: к новому качеству национальной экономики» [10]. Ценность педагогической профессии, указано в докладе, на всех уровнях стратегически высока: «разные сферы экономики предполагают разную степень ответственности за труд и выполненную работу. Есть отрасли, где невозможно использование низкоквалифицированного труда (учителя, преподаватели, работники сферы здравоохранения и научной деятельности). Перечисленные

отрасли стратегически важны для развития любого общества, для формирования человеческого капитала, уровня развития страны и места в мировом разделении труда» [10, с. 94].

Помимо этого, вопросы развития стратегического мышления будущих педагогов обусловлены недостаточностью презентации их системного видения. В этой связи стоит отметить данные, представленные в Добровольном национальном обзоре, целью которого является определение «текущего положения России на пути к достижению Целей устойчивого развития (ЦУР), зафиксированных в Повестке дня в области устойчивого развития на период до 2030 года» [5, с. 10]. В обзоре указывается, что в рамках данной работы создана Платформа «Открытое образование» [5, с. 69], ее детальный анализ показывает, что уже разработаны и внедряются курсы, касающиеся развития различных видов мыслительной деятельности, а именно: креативного мышления, дизайнерского мышления [4], системного и критического мышления в бизнесе. Отдельное внимание уделено развитию аргументации в русле критического мышления [2], обучению теории решения изобретательских задач (ТРИЗ), и такому направлению работы в управлении организациями, тесно связанном со стратегическим мышлением, как стратегический менеджмент и др. Вместе с тем анализ показал, что на данный момент на платформе нет курса, посвященного развитию стратегического мышления будущих педагогов, хотя этот вид мыслительной деятельности на наш взгляд, является направленным на решение важных вопросов и задач, связанных с изменениями качества жизни человека и общества.

Для новых регионов Российской Федерации данное направление является еще более актуальным, с учетом изменений переходного периода в системе образования и процессов социально-психологической адаптации молодежи к культурно-образовательному пространству страны. Ярким примером является необходимость разработки стратегий социально-экономического развития региона, где подготовка кадров, в частности, в сфере педагогического образования, является ключевым вопросом. Особый интерес в этом русле представляет подписанное Соглашение о сотрудничестве между Агентством стра-

тегических инициатив и Запорожской областью [3]. Считаем, что в дальнейшей работе нужны разработка предложений по формированию методологии развития стратегического мышления будущих педагогов, в рамках которой необходимо спрогнозировать уникальные для педагогических профессий типы рисков, складывающихся в новых регионах. На наш взгляд, результаты моделирования таких процессов с учетом рискологического подхода будут формировать ценностную основу для принятия будущими педагогами одного из стратегических решений жизни – выбор и обучение педагогической профессии.

Таким образом, изменения культурно-образовательного пространства касаются основных ценностей деятельности педагога в будущем, его презентации как человека обучающегося в «постижении философско-образовательных смыслов» [8, с. 211], что предполагает необходимость в кратчайшие сроки осуществить углубленное исследование данного процесса и предложить рекомендации к развитию стратегического мышления студентов в системе высшего педагогического образования.

Цель исследования: раскрыть основные понятия, касающиеся стратегического мышления будущих педагогов, сформулировать ценностное ядро для определения основной жизненной и профессиональной концепции будущего педагога для развития данного вида мыслительной деятельности.

Метод и методология проведения работы

В работе для раскрытия и анализа основных понятий используется процессуальный и деятельностный подходы; для формулировки понятия в узком, широком и глобальном смыслах «стратегическое мышление» использованы три основных подхода – процессуальный, деятельностный, ценностный. Основные методы в исследовании – анализ, синтез, индукция, дедукция.

Результаты и обсуждение

Для раскрытия основных понятий, связанных со стратегическим мышлением, мы опираемся на анализ научной литературы для более

корректного толкования используемых терминов. Так, необходимо коснуться терминов «мышление», «стратегия» и обобщенного сочетания данных терминов – «стратегическое мышление».

В словарной литературе имеются различные толкования термина «мышление», которое сформировано в двух направлениях: 1) как процесс; 2) как деятельность.

Такие формулировки, на наш взгляд, опираются на два основных методологических подхода – процессуальный и деятельностный.

Так, с позиций процессуального подхода определение мышления представлено в психологическом словаре: «Мышление – это процесс опосредованного, обобщённого отражения действительности человеком в её существенных связях и отношениях. Направленный процесс переработки информации в когнитивной системе живых существ» [11, с. 11]. Авторы данного определения считают, что реализация мышления протекает через операциональные и манипулятивные акты внутренних ментальных репрезентаций, которые, в свою очередь, подчиняются определенной стратегии и приводят к «возникновению новых ментальных репрезентаций» [11, с. 11].

Иную формулировку мышления в узком смысле слова находим в работе у А. А. Смирновой, И.Б. Шуванова [12, с. 8]. По их мнению, мышление это «процесс решения творческой деятельности, позволяет исследовать мышление на разных стадиях его развития (решение задачи животными, детьми) и в разных видах деятельности человека (решение практических, наглядных, логических задач)» [12, с. 8].

В широком же смысле мышление трактуется авторами как «активная познавательная деятельность, внутренний процесс планирования и регуляции внешней деятельности» [12, с. 8].

Понятие «стратегия» (от греч. «искусство полководца») представлена в разных значениях – как способ действий, как общий план деятельности, как набор правил и приемов. В работе Г. Минцберга, Б. Альстранда, Ж. Лампеля дано несколько определений стратегии – как план, как позиция, как принцип поведения, как ловкий прием, как перспектива [7, с. 21]. Также мы находим определение, что стратегия (в общем виде) принимается как «набор правил и приемов,

с помощью которых достигаются основополагающие цели развития той или иной системы» [9, с. 4]. Опираясь на это определение, считаем, что эти наборы правил и приемов становятся только тогда стратегией, когда получают приверженность со стороны системы. Учитывая, что будущие педагоги будут работать с представителями различных социальных групп, для них такую «стратегическую приверженность» можно определить как: 1) сотрудничество в системе «учитель – родители – ребенок»; 2) совместные усилия в системе «учитель – администрация школы – творческие коллективы»; 3) поддержка стратегической мысли и действий внутри системы коллектива образовательного учреждения и др. Считаем, что если люди поддерживают мысль стратегических лидеров, они признают, что именно их усилия будут важной частью в развитии той или иной системы в рамках отношений «человек-человек». При этом стратегическая приверженность людей может выступать как проявление их нестандартного поведения, организация коалиций для реализации целей, что подчеркивает их социабельность и характеризует как таких, кто менее склонен к эгоистическому поведению.

Указанные значения созвучны определению стратегического мышления (англ. – *strategic thinking*), которое мы находим энциклопедическом психологическом словаре-справочнике: «это умение системно и программно подходить к достижению целей, принимать правильное решение в любой ситуации, умение анализировать и предвидеть возможные сценарии ее развития; способность прогнозировать результаты и последствия действий (своих и чужих) на много шагов вперед» [15, с. 602]. Антипод стратегического лидера это тот человек, который не может просчитать даже «последствия своих действий». Его мышление примитивно, а действия – «в пределах одного своего шага» [15, с. 602]. Согласно мнению авторов словарной статьи, основных элементов стратегического мышления всего семь: «1) умение предвидеть, как будет развиваться та или иная ситуация, к какому результату могут привести различные действия; 2) четкое понимание и принятие своего места и взаимосвязей в системе деятельности и отношений; 3) четкое разграничение того, что

является первостепенно важным, а что может утратить свою значимость в зависимости от развития ситуации; 4) осознание приоритетов и принципов, в соответствии с которыми должны приниматься стратегические и тактические решения; 5) умение предвидеть события или формировать детальный образ желаемой ситуации (события, предмета), прогнозировать последствия на несколько шагов вперед; 6) способность осознавать промежуточные задачи, которые стоят на пути к цели; 7) умение критически оценить эффективность принятого решения, спрогнозировать последствия осуществляемых действий» [15, с. 602]. К данной структуре стратегического мышления авторы добавляют и мотивационный компонент – «стремление мыслить и принимать решения, не следуя динамике внешней среды, а моделировать, проектировать и использовать ее особенности в интересах достижения своих целей, какими бы неблагоприятными ни были внешние факторы» [15, с. 602]. Мы считаем, с учетом личностного подхода, что это развернутое определение можно охарактеризовать как наиболее содержательное.

Отметим также, что во многих словарных источниках определения «стратегическое мышление» мы не находим (например, «Толковый словарь по аналитической психологии» (авт. В. Зеленский); «Краткий психоаналитический словарь-справочник» (авт. В. Лейбин); «Словарь психологических терминов»; «Современный словарь по конфликтологии» [6; 11; 13] и др.).

Недостаточность распространения справочной литературы по данному вопросу предусматривает, для выполнения нами исследования, определить ключевую категорию «стратегическое мышление будущего педагога» с позиций как минимум, трех подходов: процессуальный, деятельностный, ценностный. Целесообразность выбора ценностного подхода обусловлена тем, что в своей профессии будущий педагог опирается на духовно-нравственные ценности народа.

Так, в процессуальном подходе стратегическое мышление мы будем понимать как психический процесс последовательных мыслительных операций, связанных с поиском и обработкой информации,

определения целей, планирования, формулирования, прогнозирования и развития направления целостной системы действий, обеспечивающих долгосрочный успех в будущем (в узком смысле).

В широком смысле стратегическое мышление мы определяем как вид мыслительной деятельности человека, что для более глубокого раскрытия темы может быть презентована через два направления. Первое направление ориентировано на деятельностьную составляющую мышления (в данном направлении процедуры мышления ориентированы на познание себя в мире и самого окружающего мира, что в дальнейшем предполагает создание продуктов стратегической мысли). Для будущего педагога одним из продуктов стратегической мысли могут быть стратегические решения, принимаемые им для дальнейших будущих действий. Второе направление ориентировано на саму деятельность в социальных системах (процедуры стратегического мышления ориентированы на поведение людей, изменение социальной системы и др.).

Если смотреть еще шире, с позиций ценностного подхода, стратегическое мышление будущего педагога мы понимаем как исторически обусловленный процесс развития познания и деятельности представителей дальновидного духовного лидерства, которые вследствие размышлений и принятий решений смогли изменить качество образования детей и молодежи и самой жизни народов в целом в лучшую сторону. При этом последователи дальновидных духовных лидеров, принимающие/не принимающие стратегии, представляли как потенциальные «мости», так и потенциальные «барьеры» в продвижении стратегий (в образовательной, в социальной сфере и т.д.). Передача образа будущего, зафиксированного через взятие на себя стратегических обязанностей, формирует стратегическую приверженность окружающих людей тем или иным идеям, что оказывает влияние на реализацию преднамеренных или непреднамеренных жизненных и профессиональных стратегий.

Представим ориентировочную схему понятийного аппарата (рис. 1), которую можно использовать в процессе развития стратегического мышления будущего педагога.

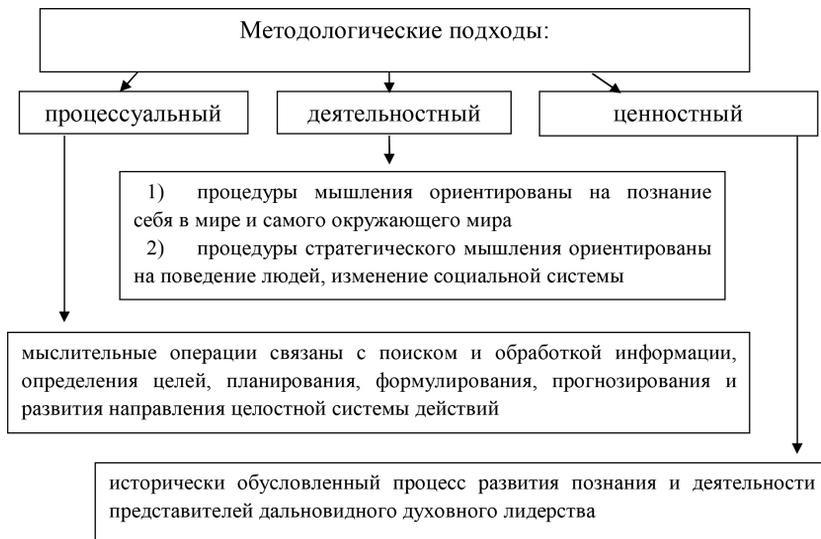


Рис. 1. Схема понятийного аппарата для развития стратегического мышления будущего педагога

Безусловно, данная схема понятийного аппарата может быть расширена, учитывая для дальнейшего развертывания иные методологические подходы (например, антропологический, праксеологический, рискологический, профессиологический и т.д.).

Анализ литературы позволяет определить теории, которые изучают широкий смысл стратегического мышления, разработки по развитию стратегического лидерства и т.п. Так, в работе Кимберли Б. Боала, Роберта Хойберга отмечены два направления в теориях, связанных с изучением стратегического лидерства. Перечислим их. Первое направление: теория высшего эшелона, теория стратегического лидерства. Второе направление: харизматические, трансформационные и дальновидные теории лидерства (так называемые «эмерджентные» теории лидерства, в которых изучаются поведенческие и когнитивные аспекты, поднимаются вопросы социального интеллекта) [18, с. 515].

Изучение данных теорий, на наш взгляд, могут составить один из ключевых элементов развития стратегического мышления у будущих

педагогов. При этом добавим, что для стратегического лидерства важно формирование таких способностей, как способность учиться, способность изменяться, способность аргументировать. Вершиной стратегического лидерства является управленческая мудрость, приобретаемая через опыт взаимодействия в социальной среде.

О стратегическом лидерстве, как явлении, представлены различные исследования в сфере стратегического менеджмента. Однако, как на наш взгляд, в современной литературе недостаточным является количество литературы, которая была бы посвящена обучению стратегическому мышлению будущего педагога. Так, предполагается, что педагог должен являться лидером, наставником и обладать всеми теми умениями, которые представлены в структуре стратегического мышления. В этом контексте актуальной можно назвать «модель развития лидера от детства до подросткового возраста» (Дж.А. Кеннон, С. Дж. Заккаро, Т. Р. Гольдштейн). Когнитивное и социальное развитие личности, как утверждают авторы, является основой его развития в молодом возрасте. Авторы полагают, что для воспитания лидера в молодом возрасте важно изучить, с практической стороны, – как им приобреталась самостоятельность, каким был его ранний опыт лидерства, и, со стороны теоретической, – детально рассмотреть имеющиеся социально-когнитивные навыки (их изучение должно касаться основных выводов теории мышления, метапознания, саморегуляции и автобиографических рассуждений), что будет способствовать развитию и дальнейшему усложнению лидерских навыков и установок [16].

Также мы находим работу М. К. Фелтона, посвященное развитию дискурсивных стратегий в подростковой аргументации, где актуальной для нашего исследования является мысль о том, что обучающейся молодежи важно научиться стратегическим высказываниям, которые представлены в таких позициях, как «добавление», «противодействие», «интерпретация», «разъяснение», «случай» [17, с. 38-41].

Обобщая имеющиеся теоретические и эмпирические сведения, необходимо учитывать, что развитие стратегического мышления у

будущих педагогов будет продолжаться по траектории усложнения навыков стратегического мышления ученых, с которыми они взаимодействуют в системе высшего педагогического образования. Само же сочетание практики принятия стратегических решений и умения стратегически высказываться будет более эффективным, чем только лишь самостоятельные размышления.

Стратегия является особой моделью, объединяющей цели, образ действий и программы действий.

Для учета стратегических целей, которые определяют предназначение личности, для будущих педагогов цели разделяются на личностные и профессиональные, которые базируются, в свою очередь, на смыслах, потребностях и ценностях как самой личности, так и общества.

Учитывая методологические подходы, можно сформулировать ценностное ядро, которое касается развития стратегического мышления будущих педагогов, среди них – доминирующие категории, которые касаются (вне зависимости от выбранной специальности или специализации) духовно-моральных смыслов.

Ведущая категория (центр ядра) – стремление к мудрости в управлении собой и разработке жизненной и профессиональной стратегий, – которые у будущих педагогов не обесцениваются, несмотря на наличие негативных тенденций и асоциальных явлений в молодежной среде.

Следующая категория – стремление к стратегическому лидерству и к самостоятельности в познании (себя, своего окружения, профессиональных смыслов миссии педагога, теории и практики педагогической деятельности и др.).

Третья категория – стремление к выработке дальновидности и проницательности, что позволяет обозначить и определить свою жизненную и профессиональную стратегию, а также всматриваться в существующие жизненные стратегии будущих воспитанников еще в самом начале их пути. Наличие данных стремлений является ведущими звеньями к другим духовно-моральным ценностям, определяющим смыслы педагогической профессии.

Подводя итог, можно отметить, что основная жизненная и профессиональная концепция для развития стратегического мышления будущего педагога, сформулированная с помощью ценностного ядра, может быть определена ответами на следующие вопросы:

1. На какие духовно-нравственные ценности я буду опираться при выборе программы моей жизни?
2. В чем смысл моего развития как личности и профессионала?
3. Где и с кем я хочу работать?
4. С кем я хочу связать свою личную жизнь?
5. Каковы мои уникальные профессиональные и личностные качества?
6. Какими духовно-моральными качествами должен обладать мой будущий спутник/спутница жизни?
7. Какие у меня есть возможности для улучшения моих личных качеств?
8. Каким является мое восприятие вещей? Всегда ли приводит ли мое восприятие мира к разумным действиям?
9. Каковы мои крупные ошибки, которые изменили мою жизнь?
10. Мои окружающие называют ли меня дальновидным, сообразительным и проницательным?
11. Какое самое мудрое решение было в моей жизни?
12. Можно ли утверждать, что я принимаю решения очень быстро?
13. Какие умения и навыки мне понадобятся для развития стратегического мышления как будущего педагога?
14. Понадобятся ли мне, как будущему педагогу, развитие способностей к прогнозированию поведения учащихся?
15. Можно ли утверждать, что я держу под контролем свои эмоции, если нужно принять мудрое решение для своего будущего и будущего другого человека?

Заключение

Исследование позволяет сделать ряд выводов.

1. В системе высшего педагогического образования необходимо воспитание стратегических лидеров – будущих педагогов. Для раз-

работки этого процесса необходимо провести ряд теоретических и практических исследований, в основе которых – процессуальный, деятельностный и ценностный подходы.

2. Раскрыты основные понятия, касающиеся стратегического мышления будущих педагогов, а именно: «мышление», «стратегия», «стратегическая приверженность», «стратегическое мышление», «стратегическое мышление будущего педагога».

3. На базе основных теорий, связанных с изучением стратегического мышления (теория высшего эшелона, теория стратегического лидерства, харизматические, трансформационные и дальновидные теории лидерства и др.), сформулировано ценностное ядро (стремление к мудрости в управлении собой и разработке жизненной и профессиональной стратегий; стремление к стратегическому лидерству и самостоятельности в познании; стремление к выработке дальновидности и проницательности), которое поможет будущим педагогам определить основные жизненную и профессиональную концепцию в развитии стратегического мышления с учетом изменяющегося культурно-образовательного пространства.

Данное ценностное ядро позволит в контексте изменения культурно-образовательного пространства модернизировать педагогическое образование, внедрить его в новые образовательные программы, социально-просветительские тренинги, что облегчит студентам формирование умений воспринимать себя и воспринимать мир в свете новых вызовов.

4. Положительное значение для дальнейшего становления личности будущего педагога будет иметь набор правил и умений, которые помогут в дальнейшем развивать такой вид мыслительной деятельности, как стратегическое мышление.

Перспективами исследования является разработка модели развития стратегического мышления будущего педагога, включающая такие компоненты:

1) изменяющееся культурно-образовательное пространство для будущих педагогов (бакалавр, магистр);

2) основные методологические подходы (процессуальный, деятельностьный, ценностный, антропологический, праксеологический, рискологический, профессиологический);

3) процесс развития стратегического мышления будущего педагога;

4) стратегическая деятельность как результат мышления будущего педагога;

5) традиционные и инновационные формы, приемы, методы средства развития стратегического мышления;

6) основные этапы развития стратегического мышления будущего педагога;

7) основные механизмы и педагогическая технология для развития стратегического мышления будущего педагога;

8) организационные, социально-педагогические, психологические условия развития стратегического мышления будущего педагога;

9) результат развития стратегического мышления будущего педагога.

Информация о конфликте интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Информация о спонсорстве. Исследование выполнено в рамках научной темы «Исследование готовности студентов к принятию стратегических решений в изменяющемся культурно-образовательном пространстве» (регистрационный номер: 123112100032-8).

Список литературы

1. Агентство стратегических инициатив [Эл. ресурс]. 2024. <https://asi.ru/?ysclid=lw4npkbvfw568262767> (дата обращения: 14.05.2024).
2. Аргументация и критическое мышление [Электронный ресурс]. 2024. https://openedu.ru/course/spbu/ARG/?session=self_paced_2022 (дата обращения: 14.05.2024).
3. АСИ примет участие в реализации стратегии социально-экономического развития Запорожья [Электронный ресурс]. 2024. <https://asi.ru/news/199874/> (дата обращения: 14.05.2024).

4. Дизайн-методология: управление вдохновением [Электронный ресурс]. 2024. https://openedu.ru/course/spbu/DSGNMT/?session=self_paced_2022 (дата обращения: 14.05.2024).
5. Добровольный национальный обзор хода осуществления Повестки дня в области устойчивого развития на период до 2030 года. Москва, 2020 [Электронный ресурс]. <https://rosstat.gov.ru/storage/mediabank/cW1DBqYs/Добровольный%20национальный%20обзор%202020.pdf> (дата обращения: 14.05.2024).
6. Зеленский В.В. Толковый словарь по аналитической психологии (с английскими и немецкими эквивалентами). Москва: «Когито-Центр», 2008. 336 с.
7. Минцберг Г. Стратегическое сафари. Экскурсия по джунглям стратегического менеджмента / Генри Минцберг, Брюс Альстранд, Жозеф Лампель; Пер. с англ. Москва: Издательство «Альпина Паблишер», 2019. 365 с.
8. Москалева Л.Ю., Троицкая Е.М. Современная когнитивная коммуникация Номо Educandus в постижении философско-образовательных смыслов Современная когнитивная коммуникация Номо Educandus в постижении философско-образовательных смыслов // Человеческий капитал. 2023. №8 (176). С. 211-216.
9. Птускин А.С. Стратегическое управление: учебное пособие / Л.С. Птускин, Л.И. Волков. Москва: Издательство «ИНФРА-М», 2023. 146 с.
10. Россия 2035: к новому качеству национальной экономики. Научный доклад / Под ред. чл.-корр. РАН А.А.Широва. Москва: Издательство «Арктик Принт», 2024. 264 с.
11. Словарь психологических терминов. Елец: Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 2016. 100 с.
12. Смирнова А.А. Общая психология: мышление и речь: учебное пособие / А.А. Смирнова, И.Б. Шуванов. Москва: Издательство «ФЛИНТА», 2021. 64 с.
13. Современный словарь по конфликтологии / науч. ред. В.А. Светлов. Москва: Издательство «ФЛИНТА»: «МПСУ», 2017. 432 с.
14. Указ Президента Российской Федерации о Стратегии национальной безопасности Российской Федерации. Министерство иностранных

- дел Российской Федерации (2 июля 2021). https://www.mid.ru/ru/foreign_policy/official_documents/1784948/
15. Энциклопедический психологический словарь-справочник. 1000 понятий определений терминов / Александрова Р.А., Бакланова Е.А., Баранов Е.Г., Веракса А.Н. и др. Минск: Издательство «Харвест», 2021. 864 с.
 16. Cannon Jessie A., Zaccaro Stephen J., Goldstein Thalia R. “I want to be the line leader!” Cognitive and social processes in early leader development // *The Leadership Quarterly*. 2024. Vol. 35, Issue 2, 101757. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2023.101757>
 17. Felton Mark K. The development of discourse strategies in adolescent argumentation // *Cognitive Development*. 2004. Vol. 19, Issue 1. P. 35-52. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2003.09.001>
 18. Kimberly B. Boal., Robert Hooijberg. Strategic leadership research: Moving on // *The Leadership Quarterly*. 2000. Vol. 11, Issue 4. P. 515-549. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(00\)00057-6](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(00)00057-6)

References

1. Agency for Strategic Initiatives. 2024. <https://asi.ru/?ysclid=lw4npkbvfw568262767> (accessed 14.05.2024).
2. Argumentation and critical thinking. 2024. https://openedu.ru/course/spbu/ARG/?session=self_paced_2022 (accessed 14.05.2024).
3. ASI will take part in the realization of the strategy of socio-economic development of Zaporizhzhya. 2024. <https://asi.ru/news/199874/> (accessed 14.05.2024).
4. Design-methodology: management of inspiration. 2024. https://openedu.ru/course/spbu/DSGNMT/?session=self_paced_2022 (accessed 14.05.2024).
5. Voluntary national review of the implementation of the 2030 Agenda for Sustainable Development. Moscow, 2020. <https://rosstat.gov.ru/storage/mediabank/cW1DBqYs/Добровольный%20национальный%20обзор%202020.pdf> (accessed 14.05.2024).
6. Zelensky V.V. *Explanatory Dictionary of Analytical Psychology (with English and German Equivalents)*. Moscow: “Cogito-Center”, 2008, 336 p.

7. Mintzberg G. *Strategic Safari. Excursion through the wilds of strategic management* / Henry Mintzberg, Bruce Alstrand, Joseph Lampel; Per. from Engl. Moscow: Alpina Publisher Puibl., 2019, 365 p.
8. Moskaleva L.Y., Troitskaya E.M. Modern cognitive communication Homo Educandus in comprehension of philosophical and educational meanings Modern cognitive communication Homo Educandus in comprehension of philosophical and educational meanings. *Human Capital*, 2023, no. 8 (176), pp. 211-216.
9. Ptuskin A.S. *Strategic management: textbook* / L.S. Ptuskin, L.I. Volkov. Moscow: INFRA-M Publ., 2023, 146p.
10. *Russia 2035: to a new quality of the national economy. Scientific report* / Edited by A.A. Shirov, Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences. Moscow: Arktik Print Publ., 2024, 264 p.
11. *Dictionary of psychological terms*. Yelets: Yelets State University named after I.A. Bunin, 2016, 100 p.
12. Smirnova A.A. *General psychology: thinking and speech: textbook* / A.A. Smirnova, I.B. Shuvanov. Moscow: Flinta Publ., 2021, 64 p.
13. *Modern Dictionary of Conflictology* / ed. by V.A. Svetlov. Moscow: FLINTA Publ.: “MPSU”, 2017, 432 p.
14. Decree of the President of the Russian Federation on the National Security Strategy of the Russian Federation. Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation (July 2, 2021). https://www.mid.ru/ru/foreign_policy/official_documents/1784948/
15. *Encyclopedic psychological dictionary-reference book. 1000 concepts definitions of terms* / Aleksandrova R.A., Baklanova E.A., Baranov E.G., Veraksa A.N. et al. Minsk: Harvest Publ., 2021, 864 p.
16. Cannon Jessie A., Zaccaro Stephen J., Goldstein Thalia R. “I want to be the line leader!” Cognitive and social processes in early leader development. *The Leadership Quarterly*, 2024, vol. 35, issue 2, 101757. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2023.101757>
17. Felton Mark K. The development of discourse strategies in adolescent argumentation. *Cognitive Development*, 2004, vol. 19, issue 1, pp. 35-52. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2003.09.001>

18. Kimberly B. Boal., Robert Hooijberg. Strategic leadership research: Moving on. *The Leadership Quarterly*, 2000, vol. 11, issue 4, pp. 515-549. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(00\)00057-6](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(00)00057-6)

ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Шевченко Юрий Васильевич, кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник
ФГБОУ ВО «Мелитопольский государственный университет»
проспект Богдана Хмельницкого, 18, г. Мелитополь, Запорожская область, 272312, Российская Федерация
yurashev5@yandex.ru

DATA ABOUT THE AUTHOR

Yuriy V. Shevchenko, Candidate of Pedagogical Sciences, Leading Researcher
Melitopol State University
18, Bogdan Khmelnytsky Ave., Melitopol, Zaporozhye region, 272312, Russian Federation
yurashev5@yandex.ru

Поступила 02.06.2024
После рецензирования 21.07.2024
Принята 13.08.2024

Received 02.06.2024
Revised 21.07.2024
Accepted 13.08.2024

DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-646
УДК 378.147



Научная статья

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ СПОСОБНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАТЬ ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЕ

Л.Г. Шестакова, М.В. Лапенюк

Обоснование. В условиях большого информационного потока, доступности информации часто возникает проблема, связанная с умением ее обработки, анализа, оптимального запоминания. Одним из таких средств являются интеллект-карты, которые в данном исследовании рассматривались как дидактические средства структурирования, упорядочивания, визуализации, систематизации, установления взаимосвязей.

Цель исследования: выявить условия формирования у студентов способности использовать интеллект-карты в педагогической деятельности.

Материалы и методы. Исследование имеет теоретико-эмпирический характер. Выделенные условия были внедрены в процесс обучения студентов в ходе опытно-экспериментальной работы. В составе способности использовать интеллект-карты в педагогической деятельности выделены: знания теоретического материала по интеллект-картам, требований к ним, возможностей и ограничений; умения составлять интеллект-карты, в том числе с использованием цифровых ресурсов; включать интеллект-карты в работу со школьниками. В исследовании использован комплекс теоретических и эмпирических методов. Для проверки достоверности полученных результатов был использован T-критерий Вилкоксона.

Результаты. Выделены условия формирования у студентов способности использовать интеллект-карты в педагогической деятельности: встраивание интеллект-карт в виде содержательной линии в дисциплины и практики; включение в учебный процесс работу с готовыми картами, проверку их правильности, дополнение и/или корректировку, разработку, использование карт в проектно-исследовательской работе педагога и обучающегося; включение заданий по работе с интеллект-картами в программу педагогической практики, с последующей их защитой. С помощью опытно-экспериментальной работы доказана эффективность выделенных условий формирования у студентов способности использовать интеллект-карты в педагогической деятельности.

Ключевые слова: обучение студентов; интеллект-карты; использование интеллект-карт; педагогическое образование

Для цитирования. Шестакова Л.Г., Лапенюк М.В. Условия формирования у студентов педагогических направлений способности использовать интеллект-карты в педагогической работе // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2024. Т. 15, № 5SE. С. 340-364. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-646

Original article

CONDITIONS FOR FORMING THE ABILITY OF PEDAGOGICAL STUDENTS TO USE MIND MAPS IN PEDAGOGICAL WORK

L.G. Shestakova, M.V. Lapenok

Background. In conditions of a large information flow and accessibility of information, problems often arise related to the ability to process it, analyze it, and optimally memorize it. One of these tools is mind maps, which in this study were considered as didactic means of structuring, ordering, visualization, systematization, and establishing relationships.

Purpose: *to identify the conditions for developing students' ability to use mind maps in teaching activities.*

Materials and methods. *The study is of a theoretical and empirical nature. The identified conditions were introduced into the student learning process during experimental work. As part of the ability to use mind maps in teaching activities: knowledge of theoretical material on mind maps, requirements for them, capabilities and limitations; the ability to draw up mind maps, including using digital resources; include mind maps in work with schoolchildren. The study used a complex of theoretical and empirical methods. To check the reliability of the results obtained, the Wilcoxon T-test was used.*

Results. *The conditions for developing students' ability to use mind maps in teaching activities are identified: embedding mind maps as a meaningful line into disciplines and practices; inclusion in the educational process of working with ready-made maps, checking their correctness, addition and/or adjustment, development, use of maps in the design and research work of the teacher and student; inclusion of tasks for working with mind maps in the program of teaching practice, with their subsequent defense. With the help of experimental work, the effectiveness of the identified conditions for developing students' ability to use mind maps in teaching activities has been proven.*

Keywords: *student teaching; mind maps; use of mind maps; pedagogical education*

For citation. *Shestakova L.G., Lapenok M.V. Conditions for Forming the Ability of Pedagogical Students to Use Mind Maps in Pedagogical Work. Russian Journal of Education and Psychology, 2024, vol. 15, no. 5SE, pp. 340-364. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-646*

Введение

Различным средствам структурирования материала, наглядности, визуализации в обучении отводится большое внимание. Они играют значительную роль как в работе с обучающимися, имеющими повышенные и хорошие способности, так и низкие. Для одних обучающихся (например, математика, физика в гумани-

тарных классах) [12] эти средства являются зрительной опорой, помощником для структурирования и запоминания физико-математического содержания, для других – способом систематизации и обобщения больших порций информации. Если у ребенка развита зрительная память, то ему будет легче вспомнить и воспроизвести изученный ранее материал. В условиях большого потока информации, ее доступности часто возникает проблема, связанная с умением ее обработки, анализа, оптимального запоминания. О.Н. Григорьева, И.И. Гарновская [5], M.J. Eppler, R.A. Burkhard [14] в качестве средства передачи и структурирования учебного материала предлагают использовать графико-визуальные элементы, позволяющие выстроить, проанализировать, оценить, передать учебное содержание. Одним из таких средств являются интеллект-карты (Mind maps), которые, как отмечает В.В. Куликова [8, с. 30], учитывают особенности памяти, интеллект, способности и интересы обучающихся.

Автором интеллект-карт считают психолога Тони Бьюзена [3], который не только их придумал, но и описал последовательность построения. Под интеллект-картой, по мнению Т. Бьюзена, понимается аналитический инструмент, позволяющий представить общую картину, сосредоточиться на составных элементах, а также увидеть перспективу. В ней выделяются центральный образ (главное понятие, большой раздел), отходящие от него основные ветки (ключевые темы), которые делятся на ответвления (побеги). Ответвления могут делиться на более мелкие веточки. Каждая такая веточка, побег содержат ключевые слова и/или изображения. Т. Бьюзен отмечает, что спектр использования интеллект-карт широк: генерирование идей, конспектирование лекций или книг, запоминание информации, планирование и выполнение проектов и др. О.Н. Григорьева, И.И. Гарновская [5, с. 34], характеризуя интеллект-карту, пишут, что она «представляет древовидную структуру», где содержатся понятия, термины, идеи, факты, связанные ветвями, отходящими от центрального положения. J.M. Muñoz-González, A. Ontoria-Peña, A. Molina-Rubio отмечают, что интел-

лект-карту можно рассматривать как графический организатор информации, обеспечивающий включение в обучение правого и левого полушарий головного мозга, стимулирующий творческое и критическое мышление [18, с. 346]. Среди отличительных свойств ментальных карт В.В. Куликова [8, с. 30-31] выделяет наглядность, эстетичность, запоминаемость, возможность для организации групповой работы, позволяет применять цифровые ресурсы. Они могут использоваться для объяснения материала, систематизации, проверки знаний и др.

В данном исследовании интеллект-карту рассматривали как дидактическое средство структурирования, упорядочивания, визуализации, систематизации, установления взаимосвязей. В структуре карты четко выделяются центральное понятие (идея, образ), основные ветки (которые часто выделяют разным цветом), ключевые слова, фразы. Отметим, что карты хорошо адаптируются к цифровой и информационной реальности [3, с. 22].

О.В. Назаровой, А.В. Назаровым [9] выделены теоретические аспекты использования интеллект-карт в подготовке студентов, систематизированы и описаны типы карт (например, схема-иерархия, «скелет рыбы», блок-схема, творческая карта и др.).

М.Ю. Мамонтова, М.В. Лапенков и др. [16] описывают использование интеллект-карт для визуализации структуры учебного материала в форме рабочей тетради, которая становится интерактивной и может достаточно быстро корректироваться педагогом. Предусмотрен автоматический контроль за выполнением заданий, что повышает скорость проверки.

Б.С. Горячкин и И.А. Наседкин пишут, что интеллект-карта является техникой для «запоминания и воспроизведения информации» [4, с. 126]. Они выделяют виды интеллект-карт, описывают средства их создания. Развитие информационных технологий дает возможность педагогу отбирать цифровые ресурсы для решения стоящих перед ним задач. Э.А. Умеров [11, с. 68] отмечает, что интеллектуальные карты, выполненные с использованием цифровых ресурсов, имеют больше функциональных возможностей. Их лег-

ко пересылать, использовать в совместной работе студентов. Карты можно сделать с разворачивающимися узлами, гиперссылками, поясняющим текстом и т.д. Для создания электронных интеллектуальных карт можно использовать различные программы и Интернет-ресурсы, в том числе бесплатные или условно бесплатные, например, Visio (офисное приложение), программы XMind, FreeMind, сервисы MIRO, SBoard, MindMeister и др.

В литературе имеются публикации по вопросам использования интеллектуальных карт в обучении школьников. Так, Е.О. Новикова [10] организует знакомство учеников с приемами визуализации информации (построение таблиц, схем, диаграмм и др.), приводит пример построения радиальной диаграммы, которая в ходе урока постепенно преобразуется в интеллектуальную карту. N. Samarescu [20] проводит сравнение эффективности традиционного обучения и с использованием интеллектуальных карт.

Возможности интеллектуальных карт для формирования критического мышления, информационной компетентности обучающихся исследуют А.О. Келдибекова и Н. Кушбак Кызы [7]. Núñez Lira, Novoa Castillo, Majo Marrufo, Salvatierra Melgar [19] доказали, что интеллектуальные карты являются эффективным средством развития приемов анализа, интеллектуальных способностей и креативности студентов. Однако авторы на основании наблюдения установили, что для успешного использования интеллектуальных карт необходимо качественное общение педагога с обучающимися.

J.M.M. González, E.F.H. Pareja, E.M.V. Gea [15] изучили мнение обучающихся об использовании интеллектуальных карт при групповой форме работы, выявили их положительное влияние как на формирование компетенций студентов, так и на запоминание учебной информации. В этом случае карта также становится средством (инструментом) обмена идеями, позициями по изучаемым проблемам. Заслуживает внимание совместная работа над интеллектуальной картой, которая высоко оценивается студентами.

Л.Г. Астахова [1], И.А. Дудковская [6] рассматривают возможности использования интеллектуальных карт в профессиональном

образовании, выделяют их функции на разных этапах обучения, представляют примеры карт. И.А. Дудковская обращает внимание на необходимость ориентировать студента на осмысление и установление причинно-следственных связей [6, с. 67]. J.M.M. Muñoz-González, A. Ontoria-Peña, A. Molina-Rubio [18] выявили влияние интеллект-карт на усвоение студентами университета (обучающихся по педагогическому направлению) содержания образования.

Систематическое использование интеллект-карт в групповой работе способствует освоению навыков коммуникации, а информационные технологии открывают новые возможности этого метода [18, с. 359].

Таким образом, интеллект-карта имеет значительные возможности использования в работе со школьниками и студентами, особенно педагогических вузов. В связи с чем необходимо у будущих учителей сформировать умение их оптимального внедрения в свою педагогическую практику. В составе способности использовать интеллект-карты в будущей педагогической деятельности нами были выделены следующие характеристики (для удобства им были присвоены шифры ИК).

– ИК-1. Знание теоретического материала по интеллект-картам, требований к ним, возможностей и ограничений.

– ИК-2. Умение составлять интеллект-карты, в том числе с использованием цифровых ресурсов.

– ИК-3. Умение включать интеллект-карты в работу со школьниками.

Цель исследования: выявить условия формирования у студентов способности использовать интеллект-карты в педагогической деятельности.

Материалы и методы исследования

База исследования: Соликамский филиал Пермского государственного национального исследовательского университета (СГПИ филиал ПГНИУ).

Выделенные на теоретическом уровне условия формирования у студентов способности использовать интеллект-карты в педагогической деятельности были внедрены в учебный процесс на 4 и 5 курсах направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). Опытнo-экспериментальная работа проводилась в течение двух лет (2022–2024 уч. годах) в рамках изучения дисциплин «Современные средства обучения» (4 курс), «Анализ количественных и качественных данных» (5 курс), педагогической практики на 4 и 5 курсах (25 человек).

Критерием эффективности выделенных условий являлось повышение уровня сформированности у студентов способности использовать интеллект-карты в будущей педагогической деятельности. В опытнo-экспериментальной работе выделено три этапа: констатирующий, формирующий, контрольный. Для выявления уровня сформированности способности на констатирующем и контрольном этапах оценивались выделенные нами характеристики ИК-1, ИК-2, ИК-3 от 0 до 3 баллов (0 б. – характеристика не сформирована; 1 б. – характеристика сформирована на удовлетворительном уровне; 2 б. – сформирована на хорошем уровне; 3 б. – сформирована на высоком уровне). Далее баллы по характеристикам суммировались и студенты распределялись на 4 уровня: низкий (набрано менее 3 б.); удовлетворительный (от 3 до 5 б.); хороший (от 6 до 7 б.); высокий (от 8 до 9 б.).

Характеристика ИК-1 оценивалась с помощью компьютерного теста. Характеристики ИК-2 и ИК-3 оценивались с помощью комплексного задания, требующего сделать две разные интеллект-карты, описать методику работы с ними на уроке, в период практики внедрить их и дать анализ.

Для выявления отношения студентов к проведенной работе и самооценки полученного опыта использования интеллект-карт в педагогической деятельности на 5 курсе было проведено анкетирование. Студентам было предложено провести рефлексию, ответив на следующие вопросы.

– Что нового узнали в процессе изучения интеллект-карт?

- Что было уже знакомо (откуда)?
- Какой приобрели опыт?
- Что хотели бы использовать в своей учебе/работе, почему?
- Что не сможете использовать, почему?

В исследовании использовались методы: теоретический анализ литературы; синтез и моделирование условий формирования у студентов способности использовать интеллект-карты в педагогической деятельности и самих карт; опытно-экспериментальная работа; анкетирование студентов на контрольном этапе; анализ данных с использованием Т-критерия Вилкоксона.

Результаты исследования и обсуждение

1. Условия формирования у студентов способности использовать интеллект-карты в будущей педагогической деятельности

Вопросы подготовки педагогов к использованию интеллект-карты в работе со школьниками в последние годы активно рассматриваются в научной литературе. Так, Н.В. Бужинская, Е.С. Васева [2] изучают этот вопрос с целью визуализации учебного материала на этапах обобщения и систематизации. Авторы предлагают последовательность работы со студентами: знакомство с целями и способами визуализации; изучение программных средств; анализ применения в педагогической работе; оценка методической ценности разработанных студентом материалов [2, с. 65-66].

Интеллект-карты могут использоваться в обучении, в профессиональной деятельности, проектно-исследовательских работах и др. Очевидно, что будущий учитель должен владеть этим инструментом. Карты, как пишут М.У. Ababkova, N.N. Pokrovskaja, V.L. Leontyeva, M.S. Arkannikova [13], позволяют объединять и визуализировать данные, опираться на ассоциации.

Е.G. Montero, M. De la Morena Taboada [17] предлагают использование инструмента интеллект-карт для построения плана самосовершенствования и самоанализа студента магистратуры, а также создания личного бренда. Интеллект-карта сочетает в себе ассоциативные и графические составляющие, что позволяет

рассматривать ее в качестве инструмента раскрытия «потенциала мозга» человека [17, с. 397]. Интеллект-карта помогает легко увидеть взаимосвязи между рассматриваемыми понятиями, идеями; улучшает целостное мышление. Рассмотрены варианты использования интеллект-карты на трех этапах: начальном (проведение самоанализа сильных и слабых сторон; знаний, опыта, таланта, креативности); дифференциации себя (ценности, убеждения, специализация студента, способность к инновации, а также ограничения); известность (сделать свои хорошие качества известными).

В процессе исследования были выделены следующие условия формирования у студентов способности использовать интеллект-карты в педагогической деятельности.

Условие 1. Включение интеллект-карт в виде содержательной линии в дисциплины и педагогическую практику, в том числе с выстраиванием индивидуальных образовательных траекторий (ИОТ). После изучения общего теоретического материала и первичной его отработки студенты могли выбрать (или предложить свои) цифровые ресурсы, учебное содержание для разработки интеллект-карт, а также сформулировать для себя задание или тему проекта. Условие 1 подробно характеризуется в табл. 1. В проведенном исследовании целенаправленная работа по формированию у студентов способности использовать интеллект-карты проводилась на двух дисциплинах и двух практиках. Контроль за формированием ИК осуществлялся в ходе изучения разделов дисциплин и практик. Содержательно интеллект-карты были лишь частью дидактических единиц, изучаемых в указанных в табл. 1 дисциплинах и практиках.

Реализация данного условия позволила отследить прогресс в формировании у студентов ИК, при необходимости проводить корректировку содержательной линии. На этапе защиты разработок (табл. 1) студенты проводили самоанализ своей деятельности, формулировали задачи самосовершенствования, которые часто становились основой ИОТ.

Таблица 1.

**Характеристика условия 1 (содержательной линии
«Работа с интеллект-картами»)**

Курс	Дисциплина (практика)	Уровень освоения компетенции ИК	Содержание раздела
4	Современные средства обучения	Формирование ИК-1, ИК-2; ИК-3 – на уровне проектирования.	Сущность интеллект-карт, требования к структуре, возможности и ограничения использования в обучении. Компьютерные программы и цифровые ресурсы для структурирования и визуализации информации. Разработка интеллект-карт на материале профильного учебного предмета, проектирование видов работы и заданий с картами. Контроль ИК: защита проекта «Учебно-методическое обеспечение использования интеллект-карт».
4	Педагогическая практика (часть 1)	Формирование ИК-2, ИК-3; совершенствование ИК-1.	Внедрение (с последующим анализом) разработанных карт в обучение школьников. Использование разных видов заданий с интеллект-картами: готовых карт; их достраивание обучающимися (рис. 1); проверка школьниками правильности; оформление схемы в форме интеллект-карты (рис. 2); самостоятельное составление учениками интеллект-карт и др. Контроль ИК: презентация и защита разработок.
5	Анализ количественных и качественных данных	Дальнейшее формирование ИК-1, ИК-2, ИК-3, в том числе с ИОТ.	Использование интеллект-карт для планирования исследования, представления результатов, визуализации плана опытно-экспериментальной работы, в том числе с использованием цифровых ресурсов и для организации проектно-исследовательской работы школьников. Контроль ИК: разработка и защита комплексной работы (проектного задания) по сбору и анализу данных. Защита работы проводится с использованием интеллект-карт.
5	Педагогическая практика (часть 2)	Дальнейшее формирование ИК-3, в том числе с ИОТ.	Введение схем и интеллект-карт в обучение школьников. Представление и анализ проведенной работы с выделением положительных и отрицательных моментов, с которыми встретились в педагогической деятельности. Контроль ИК: презентация и защита разработок.



Рис. 1. Ментальная карта для доработки студентами

Сложение	<ul style="list-style-type: none"> • Слагаемое 1 • Слагаемое 2 • Сумма
Вычитание	<ul style="list-style-type: none"> • Уменьшаемое • Вычитаемое • Разность
Умножение	<ul style="list-style-type: none"> • Множитель 1 • Множитель 2 • Произведение
Деление	<ul style="list-style-type: none"> • Делимое • Делитель • Частное

Рис. 2. Схема на компоненты арифметических действий

Условие 2. Внедрение в обучение видов работы с интеллект-картами, направленных на освоение студентами умения использовать их в будущей педагогической деятельности. На основе теоретического анализа литературы и опыта практической деятельности были выделены ниже следующие виды работы. Отметим, что выделенные виды работ включались в изучение разделов дисциплин, практик, представленных в табл. 1.

Во-первых, по одной или нескольким изучаемым темам преподаватель демонстрирует студентам готовую карту и варианты работы с ней. Параллельно выясняется имеющийся у студентов

опыт работы с ментальными картами (в вузе, школе, в период практики и т.д.).

Во-вторых, составление студентом интеллект-карт, их защита (например, как результат самостоятельного изучения онлайн-курса). Для выполнения задания студенты делятся на малые группы по 3-4 человека, выбирают ресурс для создания карт. Примерная тематика для построения карт предлагается ведущим преподавателем. Разработанные карты представляются на практическом занятии. Все студенты участвуют в процессе взаимооценивания выносимых на защиту карт, при необходимости проводят их корректировку (например, схема на рис. 2).

В-третьих, предлагается задание на самостоятельное завершение построения ментальной карты, пример которой представлен на рис. 1. Карта создана в MindMeister (<https://www.mindmeister.com>). Центральная тема: «Тест как средство оценивания». Начато выстраивание трех основных веток: сильные стороны тестирования; слабые стороны тестирования; виды тестовых заданий. Студентам необходимо завершить построение этих веток (соблюдая выбранную педагогом цветовую гамму), выстроить как минимум еще одну основную ветку. Задание можно видоизменять, например, проверить правильность карты, найти и исправить допущенные ошибки.

В-четвертых, мы предполагаем использование интеллект-карт в проектно-исследовательской работе педагога и обучающегося. Студенты включали карты в проводимые исследования в рамках выпускных квалификационных работ (ВКР), в том числе на этапе их опытно-экспериментальной проверки. Варианты выполняемых заданий здесь весьма разнообразны, так как учитывают тему ВКР и предпочтения студентов.

Отметим, что условие 2 обеспечивает применение студентами теоретических знаний по интеллект-картам (ИК-1) в разных ситуациях, формирование ИК-2 и проектной части ИК-3 (создание карт и заданий с ними на материале профильного учебного предмета). Оценка сформированности у студентов способности использовать

интеллект-карты в педагогической деятельности осуществлялась в рамках текущего контроля на практических занятиях. Одновременно с оценкой проводились корректирующие действия по выявленным ошибкам и неточностям, обсуждались разные варианты выполнения заданий.

Условие 3. Внедрение интеллект-карт и заданий с ними в программу педагогической практики. Студенты используют в работе со школьниками ранее созданные карты и задания с ними, дополняют их новыми. В работе со школьниками используются интеллект-карты, как сделанные вручную, так и с использованием цифровых ресурсов. По завершению практики проводится анализ и представление (защиты) результатов работы. Отдельным студентам в рамках ИОТ предлагается спроектировать комплекс заданий на работу с интеллект-картами в урочной и внеурочной работе.

Условие 3 в первую очередь направлено на формирование ИК-3 и использование в конкретных практических ситуациях (для решения педагогических задач) ИК-1 и ИК-2. Оценка их сформированности осуществлялась на защите отчетов по практике.

Таким образом, выделенные нами условия охватывают процесс формирования всех ИК-1, ИК-2 и ИК-3.

2. Результаты опытно-экспериментальной работы по формированию у студентов способности использовать интеллект-карты в будущей педагогической деятельности

Констатирующий срез был проведен в начале работы (на 4 курсе) с целью выявления исходного уровня сформированности у студентов изучаемой способности. Контрольный срез – в конце опытно-экспериментальной работы (на 5 курсе). Обобщенные результаты представлены на рис. 3.

Отметим, что на констатирующем этапе студенты уже владели выделенными характеристиками (на удовлетворительном уровне 52%, на хорошем – 12% и на высоком – 4%). Это объясняется тем, что студенты на 1–3 курсах изучали профильные и психолого-педагогические дисциплины, проходили практики (групповую про-

ектную работу, летнюю педагогическую), где уже встречались с интеллект-картами. Проведенная опытно-экспериментальная работа существенно повысила уровень сформированности у студентов исследуемой способности.

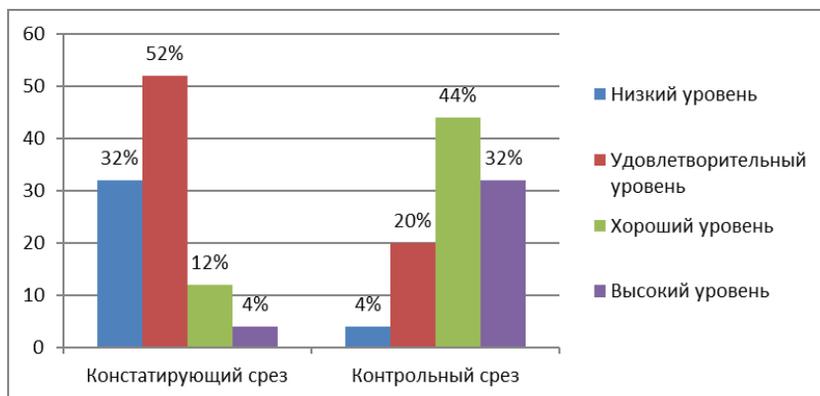


Рис. 3. Распределение студентов по уровням

Для проверки достоверности полученных результатов был использован Т-критерий Вилкоксона для выявления различий в результатах констатирующего (до воздействия) и контрольного (после воздействия) срезов. Были выдвинуты две гипотезы:

H_0 : Интенсивность сдвигов в направлении увеличения показателей сформированности способности использовать интеллект-карты в педагогической деятельности не превосходит интенсивности сдвигов в направлении снижения показателей.

H_1 : Интенсивность сдвигов в направлении увеличения показателей сформированности способности использовать интеллект-карты в педагогической деятельности превосходит интенсивность сдвигов в направлении снижения показателей.

Анализ эмпирических данных представлен в таблицах 2 и 3. За нетипичный сдвиг было принято уменьшение значения результата (набранных баллов) студента на контрольном срезе. Полученное эмпирическое значение $T_{\text{эмп}}$ находится в зоне значимости, поэтому применяется H_1 .

Таблица 2.

Расчет Т-критерия Вилкоксона

№ студента	Результаты констатирующего среза, баллы	Результаты контрольного среза, баллы	Сдвиг ($t_{\text{конт}} - t_{\text{конст}}$)	Абсолютное значение сдвига	Ранговый номер сдвига
1	1	2	1	1	2
2	1	3	2	2	6.5
3	1	4	3	3	13.5
4	2	5	3	3	13.5
5	2	4	2	2	6.5
6	2	7	5	5	22
7	2	5	3	3	13.5
8	2	8	6	6	24
9	3	7	4	4	19
10	3	6	3	3	13.5
11	3	8	5	5	22
12	3	7	4	4	19
13	3	6	3	3	13.5
14	4	6	2	2	6.5
15	4	7	3	3	13.5
16	4	6	2	2	6.5
17	4	8	4	4	19
18	4	6	2	2	6.5
19	4	9	5	5	22
20	5	6	1	1	2
21	5	8	3	3	13.5
22	6	6	0	0	0
23	6	9	3	3	13.5
24	7	9	2	2	6.5
25	9	8	-1	1	2
Сумма рангов нетипичных сдвигов:					2

Результат: $T_{\text{эмп.}} = 2$

Таблица 3.

Критические значения Т при n=24

n	$T_{\text{кр}}$	
	0.01	0.05
24	69	91

3. Результаты анкетирования студентов в конце изучения содержательной линии «Работа с интеллект-картами»

Для выявления отношения к проведенной работе по формированию способности использовать интеллект-карты в педагогической деятельности и самооценки полученного опыта со студентами 5 курса направления «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» СГПИ филиала ПГНИУ было проведено анкетирование.

На вопросы приведенной выше (раздел Материалы и методы) анкеты отвечало 25 студентов. Получены следующие результаты.

Практически все студенты (96%) ранее встречались с интеллект-картами (ментальными картами) или схемами, близкими к ним, но не знали четких требований и правил их построения.

Все студенты (100%) отметили, что приобрели опыт работы с цифровым ресурсом для построения интеллект-карты (ресурсы студентами были выбраны разные). 84% студентов написали, что поняли, чем отличается интеллект-карта от схемы или рисунка. Все студенты попробовали использовать карты на уроках со школьниками в период педагогической практики. Они отметили, что эта работа понравилась ученикам, однако обратили внимание на трудности, связанные с составлением обучающимися интеллект-карт.

На вопросе о желании использовать интеллект-карты мнения разделились. Так, 44% студентов говорят о трудоемкости построения карт, а использовать готовые часто бывает не удобно, так как не всегда понятно, что в них «зашифровал» автор. Несмотря на это, все обучающиеся взяли в свои методические копилки карты, разработанные на занятиях. Особенно им понравились незаконченные карты и задания с ошибками.

Таким образом, спроектированный учебный процесс позволяет сделать вывод, что внедрение в работу со студентами выделенных условий формирует у них способность использовать интеллект-карты в педагогической деятельности. Однако, отметим, что выделенные условия не претендуют на систему, и более четкая конкретизация этих условий, в том числе через выявление в них закономерностей и принципов, станет следующим этапом работы над темой.

Заключение

В условиях значительного объема информации учителю необходимо владеть средствами визуализации, систематизации, упорядочения и др. Проведенное исследование дало возможность сформулировать следующие выводы.

1. На основе анализа литературы в состав способности использовать интеллект-карты в педагогической деятельности включены: знания теоретического материала по интеллект-картам, требований к ним, возможностей и ограничений; умения составлять интеллект-карты, в том числе с использованием цифровых ресурсов; навык включать интеллект-карты в работу со школьниками.

2. Выявлены и охарактеризованы условия формирования у студентов способности использовать интеллект-карты в педагогической деятельности:

– встраивание интеллект-карт в виде содержательной линии в дисциплины и практики, в том числе с выстраиванием ИОТ;

– включение в учебный процесс работу с готовыми картами, проверку их правильности, дополнение и/или корректировку, разработку, использование карт в проектно-исследовательской работе педагога и обучающегося;

– включение заданий по работе с интеллект-картами в программу педагогической практики, с последующей их защитой.

3. Спроектирована и реализована в течение двух лет опытно-экспериментальная проверка выявленных условий со студентами 4-5 курсов направления 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) на трех этапах: констатирующем, формирующем и контрольном. Оценка достоверности полученных опытно-экспериментальным путем результатов проведена с использованием Т-критерия Вилкоксона.

4. Проведено анкетирование студентов 5 курса с целью выявления отношения к проведенной работе, в ходе которого они еще раз подтвердили повышение владения характеристиками ИК-1, ИК-2, ИК-3, указав на трудоемкость проектирования карт. Наибольший интерес вызвали задания на достраивание интеллект-карт, их проверку и корректировку.

5. Показано, что организация обучения в соответствии с выделенными условиями формирует у студентов способность использовать интеллект-карты в педагогической деятельности.

Полученные результаты исследования могут быть использованы для организации работы с другими средствами визуализации. Материалы, разработанные в ходе исследования, могут быть применены в процессе реализации основных и дополнительных образовательных программ, направленных на подготовку обучающихся к педагогическому виду профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Астахова Л.Г. Интеллект-карты как средство формирования профессиональных знаний студентов // Вестник Калужского университета. 2021. № 4(53). С. 68-73. https://doi.org/10.54072/18192173_2021_4_68
2. Бужинская Н.В., Васева Е.С. Подготовка будущих учителей к работе и применению ментальных карт для визуализации учебной информации // Наука и перспективы. 2020. № 4. С. 63-68.
3. Бьюзен Т. Интеллект-карты: полное руководство по мощному инструменту мышления / пер. с англ. Ю. Константиновой. Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2019. 208 с.
4. Горячкин Б.С., Наседкин И.А. Сравнительный анализ средств разработки ментальных карт // Наукосфера. 2021. № 5-2. С. 126-133.
5. Григорьева О.Н., Гарновская И.И. Интеллект-карты как технология визуализации информации и эффективный инструмент преподавателя // Вышэйшая школа: навукова-метадычны і публіцыстычны часопіс. 2023. № 1(153). С. 33-37.
6. Дудковская И.А. Особенности использования ментальных карт при обучении студентов педагогических вузов // Мир педагогики и психологии. 2020. № 1(42). С. 62-67.
7. Келдибекова А.О., Кушбак Кызы Н. Ментальные карты в обучении математике, как метод развития критического мышления школьников // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2019. № 7-1. С. 53-57. <https://doi.org/10.24411/2500-1000-2019-11366>

8. Куликова В.В. Ментальная карта как метод обучения // Карельский научный журнал. 2021. Т. 10, № 1(34). С. 29-32. <https://doi.org/10.26140/KNZ4-2021-1001-0007>
9. Назарова О.В., Назаров А.В. Интеллект-карты в современном образовательном процессе: преимущества, функции, принципы визуализации и инструменты проектирования // Преподаватель XXI век. 2023. № 4-1. С. 82-93. <https://doi.org/10.31862/2073-9613-2023-4-82-93>
10. Новикова Е.О. Интеллект-карта как средство формирования метапредметных результатов на уроках математики в основной школе // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. 2021. № 2. С. 196-204. <https://doi.org/10.24412/2308-717X-2021-2-196-204>
11. Умеров Э.А. Интеллект-карты: опыт использования в контексте цифрового образования // Информационно-компьютерные технологии в экономике, образовании и социальной сфере. 2023. № 2(40). С. 65-71.
12. Шестакова Л.Г. Как повысить логическую культуру учащихся гуманитарных классов // Математика в школе. 1999. № 5. С. 90-93.
13. Ababkova M.Y., Pokrovskaja N.N., Leontyeva V.L., Arkannikova M.S. Mental Maps as a Creative Tool of Marketing Analysis in Education // Technology, Innovation and Creativity in Digital Society, St. Petersburg, October 26-27, 2021. Vol. 345. St. Petersburg: Springer Nature Switzerland. 2022. P. 297-309. https://doi.org/10.1007/978-3-030-89708-6_25
14. Eppler M.J., Burkhard R.A. Visual Representations in Knowledge Management: Framework and Cases // Journal of Knowledge Management. 2007. Vol. 11. No. 4. P. 112-122.
15. González J.M.M., Pareja E.F.H., Gea E.M.V. Opiniones de estudiantes universitarios acerca de la utilización de mapas mentales en dinámicas de aprendizaje cooperativo // Perfiles Educativos. 2016. Vol. 38. P. 136-151. URL: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982016000300136 (date of application: 18.04.2024).
16. Mamontova M., Starichenko B., Novoselov S., Zlokazov K., Lapenok M. Electronic mind maps as a method for creation of multidimensional didactic tools // Smart Innovation, Systems and Technologies. 2017. Vol. 75. P. 381-390. https://doi.org/10.1007/978-3-319-59451-4_38

17. Montero E.G., De la Morena Taboada M. Analizando el autoconcepto y la imagen: aplicación del mapa mental a la construcción de la marca personal // *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*. 2015. Vol. 2. P. 396-424. URL: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5834763> (accessed 30.03.2024).
18. Muñoz-González J.M., Ontoria-Peña A., Molina-Rubio A. El mapa mental, un organizador gráfico como estrategia didáctica para la construcción del conocimiento // *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*. 2011. Vol. 3, № 6. P. 343-361. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m3-6.mmog>
19. Núñez Lira, Novoa Castillo, Majo Marrufo, Salvatierra Melgar. Mental Maps as a Strategy in the Development of Successful Intelligence in High School Students // *Propositos y Representaciones*. 2019. Vol. 7, № 1. P. 59-82. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.263>.
20. Samarescu N. Mind maps in electronic and classical format in mathematics teaching // 16th International Scientific Conference on eLearning and Software for Education. Bucharest, 2020. Vol. 1. P. 584-588. <https://doi.org/10.12753/2066-026X-20-076>

References

1. Astakhova L.G. Mind maps as a means of developing professional knowledge of students. *Vestnik Kaluzhskogo universiteta* [Bulletin of Kaluga University], 2021, no. 4(53), pp. 68-73. https://doi.org/10.54072/18192173_2021_4_68
2. Buzhinskaya N.V., Vaseva Ye.S. Preparing future teachers for the development and use of mental maps for visualizing educational information. *Nauka i perspektivy* [Science and prospects], 2020, no. 4, pp. 63-68.
3. B'yuzen T. *Mind maps: a complete guide to a powerful thinking tool*. Transl. from Engl. Yu. Konstantinova. Moscow: Mann, Ivanov i Ferber, 2019, 208 p.
4. Goryachkin B.S., Nasedkin I.A. Comparative analysis of tools for developing mental maps. *Naukosfera* [Scienceosphere], 2021, no. 5-2, pp. 126-133.
5. Grigor'yeva O.N., Garnovskaya I.I. Mind maps as a technology for visualizing information and an effective teaching tool. *Iysheyshaya shko-*

- la: navukova-metadychny i publitsystychny chasopis* [Higher school: scientific-methodological and journalistic magazine], 2023, no. 1(153), pp. 33-37.
6. Dudkovskaya I.A. Features of the use of mental maps in teaching students of pedagogical universities. *Mir pedagogiki i psikhologii* [The world of pedagogy and psychology], 2020, no. 1(42), pp. 62-67.
 7. Keldibekova A.O., Kushbak Kyzy N. Mental maps in teaching mathematics as a method for developing critical thinking in schoolchildren. *Mezhdunarodnyy zhurnal gumanitarnykh i yestestvennykh nauk* [International Journal of Humanities and Sciences], 2019, no. 7-1, pp. 53-57. <https://doi.org/10.24411/2500-1000-2019-11366>
 8. Kulikova V.V. Mental map as a teaching method. *Karel'skiy nauchnyy zhurnal* [Karelian Scientific Journal], 2021, vol. 10, no. 1(34), pp. 29-32. <https://doi.org/10.26140/KNZ4-2021-1001-0007>
 9. Nazarova O.V., Nazarov A.V. Mind maps in the modern educational process: advantages, functions, principles of visualization and design tools. *Prepodavatel' XXI vek* [21st century teacher], 2023, no. 4-1, pp. 82-93. <https://doi.org/10.31862/2073-9613-2023-4-82-93>
 10. Novikova Ye.O. Mind map as a means of developing meta-subject results in mathematics lessons in primary school. *Vestnik Permskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta. Seriya № 1. Psihologicheskie i pedagogicheskie nauki* [Bulletin of Perm State Humanitarian and Pedagogical University. Series no. 1. Psychological and pedagogical sciences], 2021, no. 2, pp. 196-204. <https://doi.org/10.24412/2308-717X-2021-2-196-204>
 11. Umerov E.A. Mind maps: experience of use in the context of digital education. *Informatsionno-komp'yuternyye tekhnologii v ekonomike, obrazovanii i sotsial'noy sfere* [Information and computer technologies in economics, education and social sphere], 2023, no. 2(40), pp. 65-71.
 12. Shestakova L.G. How to improve the logical culture of students in humanities classes. *Matematika v shkole* [Mathematics at school], 1999, no. 5, pp. 90-93.
 13. Ababkova M.Y., Pokrovskaya N.N., Leontyeva V.L., Arkannikova M.S. Mental Maps as a Creative Tool of Marketing Analysis in Education.

- Technology, Innovation and Creativity in Digital Society*, St. Petersburg, October 26-27, 2021, vol. 345. St. Petersburg: Springer Nature Switzerland, 2022, pp. 297-309. https://doi.org/10.1007/978-3-030-89708-6_25
14. Eppler M.J., Burkhard R.A. Visual Representations in Knowledge Management: Framework and Cases. *Journal of Knowledge Management*, 2007, vol. 11, no. 4, pp. 112-122.
 15. González J.M.M., Pareja E.F.H., Gea E.M.V. Opinions of university students about the use of mental maps in cooperative learning dynamics. *Perfiles Educativos* [Educational Profiles], 2016, vol. 38, pp. 136-151. URL: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982016000300136 (accessed 18.04.2024).
 16. Mamontova M., Starichenko B., Novoselov S., Zlokazov K., Lapenok M. Electronic mind maps as a method for creation of multidimensional didactic tools. *Smart Innovation, Systems and Technologies*, 2017, vol. 75, pp. 381-390. https://doi.org/10.1007/978-3-319-59451-4_38
 17. Montero E.G., De la Morena Taboada M. Analyzing self-concept and image: application of the mental map to the construction of the personal brand. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales* [Option: Journal of Human and Social Sciences], 2015, vol. 2, pp. 396-424. URL: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5834763> (accessed 30.03.2024).
 18. Muñoz-González J.M., Ontoria-Peña A., Molina-Rubio A. The mind map, a graphic organizer as a didactic strategy for the construction of knowledge. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación* [Magis. International Journal of Research in Education], 2011, vol. 3, no. 6, pp. 343-361. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m3-6.mmog>
 19. Núñez Lira, Novoa Castillo, Majo Marrufo, Salvatierra Melgar. Mental Maps as a Strategy in the Development of Successful Intelligence in High School Students. *Propósitos y Representaciones* [Purposes and Representations], 2019, vol. 7, no. 1, pp. 59-82. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.263>
 20. Samarescu N. Mind maps in electronic and classical format in mathematics teaching. 16th International Scientific Conference on eLearning and Software for Education. Bucharest, 2020, vol. 1, pp. 584-588. <https://doi.org/10.12753/2066-026X-20-076>

ДАнные ОБ АВТОРАХ

Шестакова Лидия Геннадьевна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой математических и естественнонаучных дисциплин

Пермский государственный национальный исследовательский университет

ул. Северная, 44, г. Соликамск, Пермский край, 618547, Российская Федерация

shestakowa@yandex.ru

Лапенок Марина Вадимовна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры информатики, информационных технологий и методики обучения информатике

Уральский государственный педагогический университет

пр-т Космонавтов, 26, г. Екатеринбург, 620091, Российская Федерация

lapenok@uspu.me

DATA ABOUT THE AUTHORS

Lidia G. Shestakova, PhD in Education, Associate Professor, Head of the Department of Mathematical and Science Disciplines Chair
Perm State University

44, Severnaya Str., Solikamsk, 618547, Russian Federation

shestakowa@yandex.ru

SPIN-code: 4923-0097

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6823-4511>

Researcher ID: F-4318-2019

Scopus Author ID: 57190008259

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Lidia-Shestakova>

Marina V. Lapenok, Dr. in Education, Associate Professor, Professor of Informatics, Information Technologies and Methods of Teaching Informatics Department

*Ural State Pedagogical University
26, Kosmonavtov Ave., Yekaterinburg, 620017, Russian Federation*

lapyonok@uspu.me

SPIN-code: 1560-6434

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9310-7322>

Researcher ID: E-5190-2014

Scopus Author ID: 26325602800

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Marina-Lapenok>

Поступила 10.06.2024

После рецензирования 21.07.2024

Принята 13.08.2024

Received 10.06.2024

Revised 21.07.2024

Accepted 13.08.2024

DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-647
УДК 159.9



Научная статья

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ПРЕДИКТОР УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ

Т.Н. Щербакова, Д.Н. Мисиров, Х.Х. Тамасханова

Обоснование. Показана роль коммуникативной компетентности в адаптации студентов в учебно-профессиональных ситуациях и в реализации профессионального педагогического общения в будущем. Изучение индикаторов выраженности характеристик студентов и типичных стратегий взаимодействия дает возможность построить прогноз адаптации и успешности в профессиональных ситуациях в будущем, выделить ресурсы и риски развития коммуникативной компетентности и разрабатывать адресные программы психологического сопровождения развития компетентного стиля общения.

Цель – изучение особенностей общительности, эмпатии, стратегий повеления в конфликте и коммуникативного контроля студентов педагогического направления подготовки с разным уровнем адаптации.

Материалы и методы. Цель исследования реализовывалась посредством использования диагностического инструментария, направленного на выявление степени развития элементов коммуникативной компетентности, таких как: эмпатия, уровень общительности, коммуникативный самоконтроль, тип поведения в конфликтных ситуациях, применение метода портфолио и анализа академической успеваемости позволили выделить группы сту-

дентов с разным уровнем адаптации по объективным критериям «успешные» и «менее успешные».

Результаты. Доказано, что «успешные» и более адаптированные студенты обладают более выраженной эмпатией, демонстрируют общительность и высокий коммуникативный самоконтроль, склонны выбирать конструктивные стратегии поведения в конфликте: «сотрудничество» и «компромисс». Выявлено, что эмпатия коррелирует с уровнем общительности и со стратегией «сотрудничество», которая в свою очередь связана с самоконтролем в общении. Показаны риски адаптации «менее успешных студентов»: низкий уровень эмпатии, выбор неконструктивных стратегий поведения в конфликтных ситуациях, менее выраженная общительность, низкий коммуникативный самоконтроль.

Ключевые слова: адаптация; коммуникативная компетентность, успешность; личностный ресурс; студент; педагогическая деятельность

Для цитирования. Щербакова Т.Н., Мисиров Д.Н., Тамасханова Х.Х. Коммуникативная компетентность как предиктор успешной адаптации студентов педагогических направлений подготовки // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2024. Т. 15, № 5SE. С. 365-386. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-647

Original article

COMMUNICATIVE COMPETENCE AS A PREDICTOR OF SUCCESSFUL ADAPTATION OF PEDAGOGICAL STUDENTS

T.N. Shcherbakova, D.N. Misirov, H.K. Tamaskhanova

Background. *The role of communicative competence in students' adaptation in educational and professional situations and in the implementation of professional pedagogical communication in the future*

is shown. The study of indicators of the expression of students' characteristics and typical interaction strategies makes it possible to build a forecast of adaptation and success in professional situations in the future, to allocate resources and risks for the development of communicative competence and to develop targeted programs of psychological support for the development of a competent communication style.

Purpose. The aim is to study the characteristics of sociability, empathy, conflict management strategies and communicative control of students majoring in pedagogy with different levels of adaptation.

Materials and methods. The aim of the study was achieved through the use of diagnostic tools aimed at identifying the degree of development of elements of communicative competence, such as: empathy, level of sociability, communicative self-control, type of behavior in conflict situations, the use of the portfolio method and analysis of academic performance made it possible to identify groups of students with different levels of adaptation according to objective criteria of "successful" and "less successful".

Results. It has been proven that "successful" and more adapted students have more pronounced empathy, demonstrate sociability and high communicative self-control, and tend to choose constructive strategies of behavior in conflict: "cooperation" and "compromise". It has been revealed that empathy correlates with the level of sociability and with the "cooperation" strategy, which in turn is associated with self-control in communication. The adaptation risks of "less successful students" are shown: low empathy, choice of non-constructive strategies of behavior in conflict situations, less pronounced sociability, low communicative self-control.

Keywords: adaptation; communicative competence, success; personal resource; student; pedagogical activity

For citation. Shcherbakova T.N., Misirov D.N., Tamaskhanova H.K. Communicative Competence as a Predictor of Successful Adaptation of Pedagogical Students. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2024, vol. 15, no. 5SE, pp. 365-386. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-647

Введение

В настоящее время ключевой компетентностью современного профессионала – педагога выступает коммуникативная компетентность, так как она обеспечивает успешную адаптацию субъекта, а также самореализацию в профессиональном сообществе.

Успешная адаптация педагога в профессии рассматривается как значимое условие профилактики эмоционального выгорания [6]. В психологии коммуникативная компетентность педагога сегодня рассматривается как определенная система различных внутренних ресурсов адаптации, необходимых для построения продуктивного профессионального поведения, реализации ресурсного общения «педагог - обучающийся», экологической модели педагогического [15].

А.В. Шевкун делает акцент на том, что коммуникативная составляющая является основой успешной адаптации студентов, их конкурентоспособности, самореализации за счет самовыражения в значимых учебно-профессиональных и социальных ситуациях [12]. Как доказывают Е.Л. Трофимова, Г.А. Кузьмина успешная адаптация в условиях неопределенности выступает важной детерминантой психологической безопасности и субъективного благополучия личности, фактором продуктивности функционирования в разных сферах жизни. Освоение эффективных и экологичных способов коммуникации на этапе профессиональной подготовки студентов педагогического профиля дает возможность развивать «безопасную личность» педагога [11].

Перспективным представляется целенаправленное использование развивающего потенциала профессиональной подготовки студентов в вузе для формирования продуктивного стиля будущего профессионального взаимодействия и конструктивной стратегии преадаптации к требованиям лично-ориентированной парадигмы педагогической деятельности. Это связано с тем, что сегодня преадаптация рассматривается как необходимое условие продуктивного функционирования в динамично меняющейся среде [1].

С точки зрения Е.Н. Гориной, Е.С. Грининой, Т.Ф. Рудзинской в системе высшего педагогического образования необходимо учи-

тывать задачи формирования субъективных предикторов преадаптации студентов. Будущие педагоги в процессе профессиональной подготовки должны приобретать в пространстве общения в вузе более эффективные техники организации продуктивной коммуникации в любых условиях педагогической практики [2].

Коммуникативная компетентность не только обеспечивает успешную адаптацию и профессиональную социализацию студента, но и способствует его успешной самореализации в обществе [10]. Так как адаптация связана со способностью личности адекватно применять коммуникативные стратегии поведения, основываясь на грамотной оценке и рефлексивном анализе конкретной ситуации, большое значение имеет развитие у студентов коммуникативной гибкости. Представление о себе как компетентном субъекте учебно-профессионального взаимодействия, как показано в исследовании Н.Д. Джига, гармонизирует самоотношение студентов и повышает мотивацию достижения ещё большего успеха [4].

Сегодня, в условиях поликультурной образовательной среды, эффективность и результативность профессиональной педагогической деятельности во многом определяется знанием особенностей межкультурной коммуникации, наличием межкультурной коммуникативной компетенции, способностью устанавливать продуктивные контакты, договариваться о сотрудничестве, осуществлять перспективные коммуникативные пристройки, умением преодолевать психологические барьеры общения [16].

В теории коммуникативной адаптации подчеркивается, что, становление коммуникативной компетентности связано с уровнем сформированности коммуникативно-значимых качеств таких, как: общительность, способность к эмпатии, ассертивность, активность, самоконтроль, тактичность, стратегия поведения в конфликтной ситуации [14]. Е.Ю. Чернякевич подчеркивает значимость способности к конструктивному разрешению психологических барьеров и конфликтов, возникающих в процессе профессионального педагогического общения, что способствует формированию бесконфликтной личности и адаптации в сложных ситуациях [13].

В содержании ресурса коммуникативной компетентности как фактора адаптации важное место занимает общительность, самоконтроль, открытость новым контактам. Данные характеристики являются индикаторами уровня сформированности коммуникативной компетентности будущего специалиста-педагога. Психологи акцентируют внимание на том, что дефицитарный уровень коммуникативной компетентности порождает психологические барьеры взаимодействия и препятствует успешной адаптации личности в учебных и профессиональных ситуациях. Доказано наличие прямой связи позитивной модели педагогического общения и хороших академических результатов обучающихся. Психологи развивают идею о том, что в деятельности профессионалов в педагогической практике коммуникативная компетентность обеспечивает эффективность и качество долгосрочных эффектов образования и воспитания [18].

Е.А. Омельченко отмечает значимость периода обучения в вузе для развития культуры самовыражения студентов как условие их профессиональной самореализации в будущем [7]. По мнению Т.П. Опекиной для студентов пространство общения выступает не только местом приобретения коммуникативного опыта, но и самовыражения и самореализации, что повышает индекс субъективного ощущения благополучия и уровень позитивного самоотношения [8].

В исследовании И.А. Панкратовой подчеркивается, что продуктивный процесс коммуникации в профессиональном педагогическом пространстве определяется, прежде всего, сформированностью у студентов адекватных представлений об успехе, выраженной мотивацией достижения, желанием добиваться поставленной цели в реальном взаимодействии с другими [9]. При этом отмечается, что рост мотивации развития компетентности связан с уверенностью студента в том, что навыки конструктивного общения могут положительно сказываться на результатах адаптации и успехе в целом. С точки зрения Л.И. Дементия особое значение имеет саморегуляция мотивационных интенций, способность занять субъектную позицию и стать активным субъектом преобразовательной активности в процессе самореализации [3]. Ю.П. Зинченко, Е.М. Дорож-

кин, Э.Ф. Зеер показывают, что один из векторов развития будущего профессионального образования связан с формированием транспрофессиональных компетенций, в том числе и коммуникативной [5].

Специалист в сфере педагогической деятельности должен уметь слушать, понятно и доходчиво объяснять, объективно оценивать и структурировать полученную информацию, уметь расположить к себе, ориентируясь в ситуации, строить конструктивное взаимодействие, реализуя определенные стратегии и тактики. В связи с этим важна грамотная оценка коммуникативной компетентности будущих специалистов педагогического профиля, так как это значимый критерий в системе оценки компетентности преподавателя [17].

Учитывая актуальность обозначенной проблемы и уровень ее разработанности была поставлена цель – изучить особенности общительности, эмпатии, стратегий поведения в конфликте и коммуникативного контроля студентов педагогического направления подготовки с разным уровнем адаптации.

Были выдвинуты следующие задачи:

- изучить особенности проявления общительности у «успешных» и «менее успешных» студентов по критерию адаптации;
- выявить предпочитаемые стратегии поведения в конфликте у «успешных» и «менее успешных» студентов;
- выделить уровни развития эмпатии и коммуникативного контроля у «успешных» и «менее успешных» студентов.

Материалы и методы

В психологии показано, что адаптационный ресурс коммуникативной компетентности связан с тем, что она позволяет полноценно достигать цели коммуникации, аргументированно отстаивать свою точку зрения в диалоге, устанавливать и долговременно поддерживать необходимые контакты, проявляя коммуникативный самоконтроль, эмпатию, необходимый уровень общительности, выбирая конструктивные стратегии поведения.

Методологической основой исследования выступили компетентностный и субъектно-деятельностный подходы. Программа

эмпирического исследования включала: выделение переменных, выступающих значимыми элементами коммуникативной компетентности студентов педагогического направления подготовки; составление пакета релевантного замыслу диагностического инструментария; изучение особенностей выраженности элементами коммуникативной компетентности у «успешных» и «менее успешных» студентов по критерию адаптации.

Эмпирическое исследование реализовано в два этапа; на первом при помощи метода портфолио и анализа академической успешности были выделены группы студентов «успешные» и «менее успешные»; на втором – использовалось тестирование по выделенным на основании теоретического анализа показателям коммуникативной компетентности. В качестве испытуемых выступили студенты третьих курсов педагогических направлений подготовки: Академии психологии и педагогики Южного федерального университета и факультета Психологии, педагогики и дефектологии Донского государственного технического университета в количестве 230 человек. Идея формирования выборки была обусловлена задачей выявления типичных предикторов коммуникативной компетентности студентов педагогических направлений подготовки.

В исследование были использованы диагностические методики, релевантные поставленным задачам: «Оценка уровня общительности» (В.Ф. Ряховский); «Способность к эмпатии» (А. Мехрабиан, М. Эпштейн); «Коммуникативный контроль» (М. Снайдер); «Стратегии поведения в конфликте» (К. Томас). Для статистической обработки эмпирических данных использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Результаты и обсуждение

Готовность субъекта будущей профессиональной деятельности к продуктивной коммуникации в ситуации современных рисков и, соответственно, успешной адаптации интегрирует следующие позиции: способность мобильно устанавливать и длительно поддерживать целесообразные контакты; умение выполнять разные

коммуникативные пристройки; возможность устанавливать взаимопонимание в проблемных ситуациях и конструктивно разрешать конфликты; способность сохранять в процессе взаимодействия коммуникативный самоконтроль. Изучение выраженности данных характеристик было положено в основу конструирования дизайна исследования.

В ходе эмпирического исследования была проведена диагностика на предмет изучения уровня общительности у двух групп студентов педагогических направлений подготовки с разным уровнем адаптации и успешности (группа 1 - «успешные» (144 чел. из 230); группа 2 - «менее успешные» (86 чел. из 230). Критериями адаптации и успешности выступили следующие позиции: академическая успешность, содержание портфолио, социальная активность.

Согласно полученным результатам более 40% респондентов (48,3% - «успешные») и (45,1% - «менее успешные») обладают высокой общительностью, они открыты, направлены на общение, продуктивно вступают в контакт, предпочитают привлекать к себе внимание, активно отвечают на просьбы других.

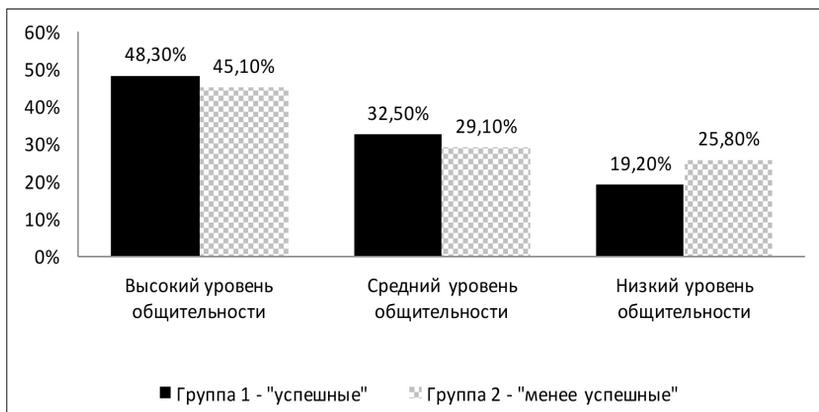


Рис. 1. Выраженность уровня общительности у студентов педагогических направлений подготовки

При этом, общительность, может сочетаться с риском дефицита терпения и настойчивости в сложных жизненными ситуациях.

Вместе с тем, такие студенты, в случае необходимости, могут проявить волю и корректировать свою активность.

Практически треть респондентов (32,5 % - «успешные» и 29,1% - «менее успешные») демонстрируют средний уровень общительности, с выраженной любознательностью, интересом к партнеру по взаимодействию, умением слушать другого. Таких студентов характеризует наличие собственного мнения по разным проблемам и умение его отстаивать в процессе взаимодействия. Ниже среднего уровень общительности и коммуникативной активности в контактах выявлен у 19,2% (1 группа) и 25,8% (2 группа) респондентов. Эти студенты, как правило, имеют широкий круг общения, в том числе в социальных сетях, охотно знакомятся с новыми людьми, часто проявляют инициативу, однако не всегда доводят до конца решение поставленной задачи или начатый проект.

Незначительная часть будущих педагогов (4%) имеют повышенный, выходящий за рамки нормативного, уровень общительности, проявляющийся в многословии, нарушении границ в общении, что может становиться причиной конфликта.

Самоконтроль в общении является важной составляющей коммуникации, обеспечивая управление ею, соблюдение оптимальных психологических границ в общении. Согласно полученным результатам, больше половины студентов-педагогов, относящихся к группе «успешные» - (51,2 %) имеют средний уровень коммуникативного контроля. Вместе с тем 22,5% демонстрируют низкий самоконтроль, что может являться определенным профессиональным риском в будущем, связанным с нарушением индивидуальной системы способов управления своими экспрессивными реакциями в общении.

Незначительная часть респондентов (26,3%) имеет средний уровень самоконтроля, что проявляется в гибком реагировании в различных коммуникативных ситуациях, в способности прогнозировать поведение партнера.

По группе «менее успешные», получилась следующая картина: 47,2% - средний уровень коммуникативного контроля; 28,7% демонстрируют низкий самоконтроль, что может являться определенным

профессиональным риском в будущем, связанным с нарушением индивидуальной системы способов управления своими экспрессивными реакциями в общении. Незначительная часть респондентов (24,1%) имеет высокий уровень.

Субъект с высоким коммуникативным самоконтролем в условиях современных социальных рисков оказывается более адаптивным, так как способен продуктивно управлять и регулировать свое коммуникативное поведение в различных ситуациях с учетом актуальных требований и особенностей личности.

Так как самоконтроль в общении является важным ресурсом успешной адаптации, то значимое место в реализации психологической составляющей профессиональной подготовки студентов педагогических направлений подготовки должно отводиться формированию способности контролировать свое поведение в ситуациях разной сложности и адекватных стратегий разрешения конфликта.

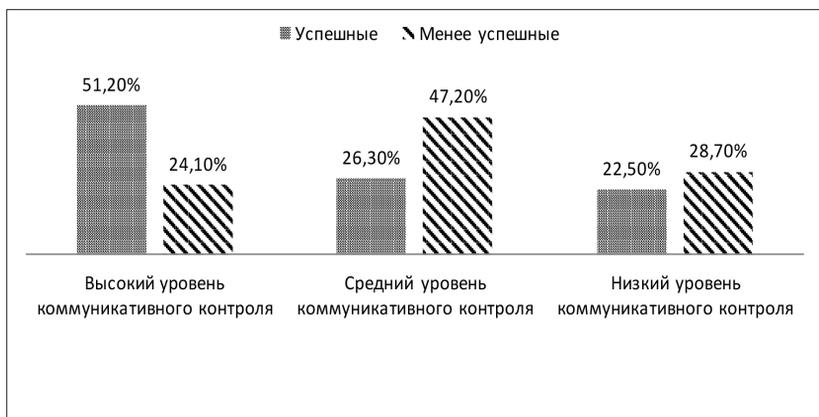


Рис. 2. Показатели уровня самоконтроля в общении студентов с разным уровнем успешности

Анализ полученных результатов показывает, что достаточно большое количество студентов педагогического профиля обеих групп демонстрирует средний и низкий уровень самоконтроля в общении, что требует определенной коррекции в процессе профессиональной подготовки.

Одним из профессионально значимых ресурсов адаптации будущих педагогов выступает развитая эмпатия, обеспечивая базу для адекватных коммуникативных пристроек к партнеру профессионального педагогического взаимодействия.

В 1 группе респондентов показатели уровня эмпатии распределились следующим образом: 18% студентов показали высокий и 67% - средний уровень. Такие показатели отражают наличие способности к проявлению эмпатических переживаний, эмоциональной поддержки, отзывчивости на проблемы, имеющиеся у других.

Определенная часть студентов показала низкий (9%) и очень низкий (6%) уровень эмпатии, свидетельствующий о недостаточной способности понимать внутренний мир другого человека, проявлять сочувствие и сопереживание. Сравнительный анализ результатов по выраженности эмпатии у двух групп студентов показал, что во второй группе есть тенденция к росту эмпатических рисков: ее представители проявили низкий (19%) и очень низкий уровень эмпатии (10%), только 12% - высокий и 59% - средний.



Рис. 3. Показатели уровня эмпатии у студентов разной успешности в целом по выборке

Эмпирические данные продемонстрировали наличие различий в выраженности эмпатии у групп студентов с разным уровнем адап-

тации и успешности. Более успешные студенты характеризуются большей эмпатийностью, по сравнению с менее успешными, возможно это связано с их уверенностью в самооффективности, наличием установок на сотрудничество. Так как эмпатия является для педагога профессионально-важным качеством, то в процессе профессиональной подготовки в вузе ее адекватному развитию должно уделяться особое внимание.

В число предикторов успешной адаптации студентов педагогических направлений подготовки входит также предпочитаемая стратегия поведения в конфликте. Это связано, прежде всего, с тем, что адекватная и конструктивная стратегия активности личности в процессе разрешения конфликта является немаловажной составляющей профессиональной успешности современного педагога.

Эмпирическое изучение профиля стратегий поведения групп «успешных» и «менее успешных» студентов, будущих педагогов в конфликте позволяет выявить характер предпринимаемой активности в процессе разрешения конфликта. В результате анализа полученного профиля стратегий становится возможным прогнозирование адаптационных рисков. Респонденты группы «успешные» студенты значительно чаще выбирают стратегии компромисса (23,4 %), и сотрудничества (39,1 %), тогда как в группе «менее успешных» более популярны соперничество (21,7%) и избегание (32,4%).

В результате анализа полученных данных были выявлены значимые различия между группами респондентов по параметру «эмпатия», в группе «менее успешных» студентов по способности к эмпатии показатели значительно ниже (48,3% - высокий уровень), чем в группе «успешных» (59,6% - высокий уровень).

Студенты из группы «успешные» более ориентированы на сотрудничество с другими (43,7%).

С целью выявления вероятностной связи показателей коммуникативной компетентности был использован коэффициент ранговой корреляции Спирмена (R_s).

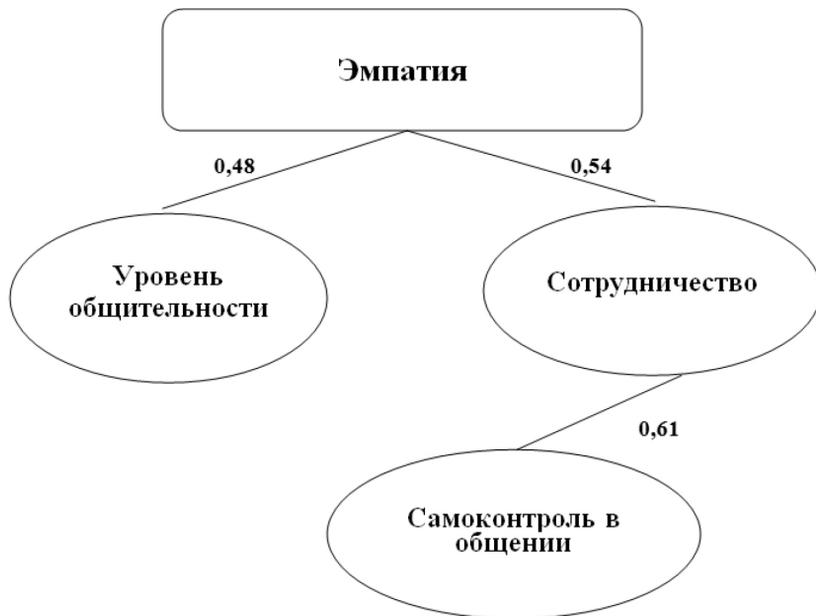


Рис. 4. Корреляционные связи между компонентами коммуникативной компетентности студентов педагогических направлений подготовки

Изучение корреляционных связей между компонентами коммуникативной компетентности показало, что у студентов педагогических направлений подготовки эмпатия умеренно положительно связана с уровнем общительности ($r=0,48$) и стратегией поведения в конфликте «сотрудничество» ($r=0,54$). Стратегия сотрудничества имеет положительную связь с самоконтролем в общении ($r=0,61$).

На уровне корреляционного анализа показано, что эмпатия положительно связана с самоконтролем в общении ($0,51$) и негативно со стратегией «соперничество» ($-0,38$). Успешность адаптации студентов педагогического направления подготовки определенным образом связана с адекватным уровнем эмпатии и общительности, выбором конструктивных стратегий поведения в конфликтных ситуациях и выраженностью коммуникативного самоконтроля. Для современного педагога важен высокий уровень коммуникативной компетентности, ресурс которого позволяет адаптироваться в про-

фессиональной среде и формировать дееспособные команды, адекватные запросу новых схем образования.

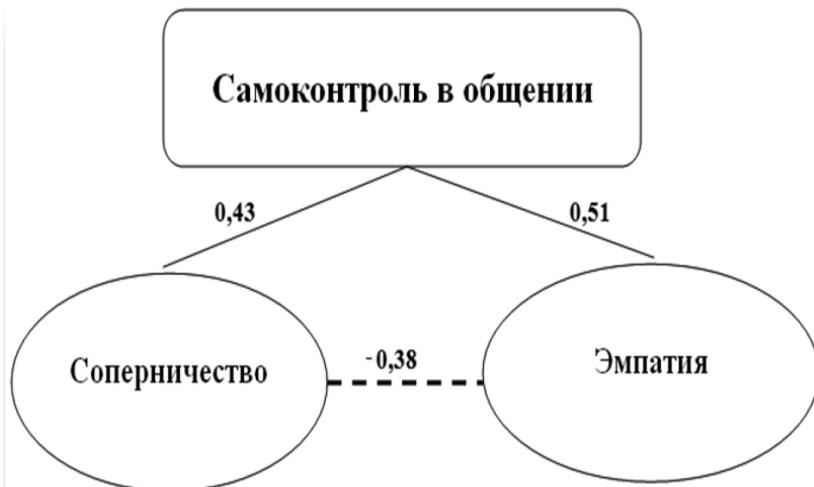


Рис. 5. Корреляционные связи между компонентами коммуникативной компетентности студентов педагогических направлений подготовки

Так как эффективность профессиональной деятельности в сфере антропоцентрированных профессий напрямую коррелирует с уровнем коммуникативной компетентности, то ее формирование определяется сегодня как цель и результат профессионального обучения в вузе. Результативность формирования коммуникативной компетентности связано также с четкостью осознания студентом педагогического направления подготовки своих ресурсов и рисков, умением будущего специалиста сформулировать собственные цели по совершенствованию межличностного взаимодействия.

Заключение

1. Коммуникативная компетентность как ресурс адаптации студентов педагогических направлений подготовки представляет собой интегральное психологическое образование, объединяющее ряд характеристик: готовность к продуктивному общению, само-

контроль коммуникации, эмпатию, конструктивные стратегии поведения в конфликте.

Студенты, различающиеся по показателям успешности и адаптации, демонстрируют значимые различия в выраженности компонентов коммуникативной компетентности. «Успешные» студенты демонстрируют более высокие показатели по параметру «эмпатия», выраженную общительность, высокий уровень самоконтроля в общении, чем «менее успешные» обучающиеся педагогического профиля. Помимо этого, в группе «успешные» студенты чаще выбирают такие стратегии поведения в конфликте как «компромисс» и «сотрудничество», в то время как «менее успешные» – «соперничество» и «избегание». Эмпатия положительно коррелирует с уровнем общительности, самоконтролем в общении и стратегией «сотрудничество» и отрицательно со стратегией «соперничество».

2. В качестве рисков адаптации студентов педагогических направлений подготовки выделены: низкий уровень эмпатии, неконструктивные стратегии поведения в конфликте, адекватный профессиональным требованиям уровень общительности, недостаточно развитый коммуникативный самоконтроль. Респонденты, продемонстрировавшие такие показатели составляют группу риска и нуждаются в адресном психологическом сопровождении.

3. На основании полученных эмпирических данных можно разработать программу психологического сопровождения развития коммуникативной компетентности для студентов педагогической направленности, в содержание которой целесообразно включить следующие модули: самодиагностика ресурсов и рисков коммуникативной компетентности; расширение индивидуальных техник оптимизации общения; формирование конструктивного индивидуального стиля общения в разноуровневых учебно-профессиональных ситуациях.

Список литературы

1. Асмолов А.Г., Шехтер Е.Д., Черноризов А.М. Преадаптация к неопределенности как стратегия навигации развивающихся систем: маршруты эволюции // Вопросы психологии. 2017. № 4. С. 3-27.

2. Горина Е.Н., Гринина Е.С., Рудзинская Т.Ф. Проблема вхождения в профессию и профессиональной преадаптации в высшем педагогическом образовании // Мир науки. Педагогика и психология. 2023. Т. 11. № 3. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/58PSMN323.pdf>
3. Дементий Л.И. Субъектность как фактор личностного развития на этапе самореализации // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26. № 2. С. 68-78.
4. Джига Н.Д. Взаимосвязь самоотношения студентов с мотивацией достижения успеха // Вестник Барановичского государственного университета. 2020. № 8. С. 78-83
5. Зинченко Ю.П., Дорожкин Е.М., Зеер Э.Ф. Психолого-педагогические основания прогнозирования будущего профессионального образования: векторы развития // Образование и наука. 2020. Т. 22, № 3. С. 11-35. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-3-11>
6. Малышев И.В. Взаимосвязь адаптационных составляющих личности и проявлений эмоционального выгорания у учителей школ // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. № 5. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/27PSMN520>
7. Омельченко Е.А. Становление компонентов культуры самовыражения студентов педагогического вуза как условие их профессиональной самореализации // Сибирский педагогический журнал. 2017. № 1. С. 78-83.
8. Опекина Т. П. Уровень самореализации личности как предиктор ее позитивного самоотношения субъективного счастья // Вестник Омского университета. Серия: Психология. 2021. № 4. С. 35-42. <https://doi.org/10.24147/2410-6364.2021.4.35-42>
9. Панкратова И. А. Особенности взаимосвязи представлений об успехе и мотивации успешной деятельности у студентов // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2018. № 7. С. 105-110.
10. Ремезов Д.Д., Колмыкова М.А. Проблемы коммуникативной компетентности современной студенческой молодежи // Экономика и социум. 2021. № 1-2(80). С. 364-368.

11. Трофимова Е.Л., Кузьмина Г.А. Психологическая безопасность личности педагога в условиях неопределенности // Известия Иркутского государственного университета. Серия Психология. 2022. Т. 39. С. 54-75. <https://doi.org/10.26516/2304-1226.2022.39.54>
12. Шевкун А.В. Коммуникативная компетентность как средство социальной адаптации студентов первого курса // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 3. С. 80-88.
13. Чернякевич Е. Ю. Психологические особенности бесконфликтной личности // Известия Иркутского государственного университета. Серия Психология. 2020. Т. 32. С. 95–105. <https://doi.org/10.26516/2304-1226.2020.32.95>
14. Gallois C., Ogay T., Giles H. Communicative adaptation theory: Looking back and looking forward // Gudykunst W.B. *Theorizing About Intercultural Communication*. Thousand Oaks, CA: Sage. 2005. P. 121-148.
15. Gisewhite R. A., Jeanfreau M. M., Holden C. L. A call for ecologically-based teacher-parent communication skills training in pre-service teacher education programmes // *Educational Review*. 2021. Vol. 73. №. 5. P. 597-616.
16. Hoff H. E. The evolution of intercultural communicative competence: Conceptualisations, critiques and consequences for 21st century classroom practice // *Intercultural Communication Education*. 2020. vol. 3. №. 2. pp. 55-74.
17. Muhammad A.A., Roziyah M.R., Mohd A.M., Muhd K.O. Competencies of vocational teacher: A personnel measurement framework // *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*. 2017. Vol. 7. P. 147-164.
18. Xie F., Derakhshan A. A Conceptual review of positive teacher interpersonal communication behaviors in the instructional context // *Frontiers in psychology*. 2021. Vol. 12. P. 708490.

References

1. Asmolov A. G., Shechter E. D., Chernorizov A. M. Preadaptation to uncertainty as a navigation strategy for developing systems: routes of evolution. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 2017, no. 4, pp. 3-27.

2. Gorina E. N., Grinina E. S., Rudzinskaya T. F. The problem of entering the profession and professional pre-adaptation in higher pedagogical education. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya* [World of Science. Pedagogy and Psychology], 2023, vol. 11, no. 3, URL: <https://mir-nauki.com/PDF/58PSMN323.pdf>
3. Dementiy L. I. Subjectivity as a factor in personal development at the stage of self-realization. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika* [Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2020, vol. 26, no. 2, pp. 68–78.
4. Dzhiga N. D. The relationship between students' self-esteem and motivation to achieve success. *Vestnik Baranovichskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Baranovichi State University], 2020, no. 8, pp. 78–83.
5. Zinchenko Yu. P., Dorozhkin E. M., Zeer E. F. Psychological and pedagogical foundations for forecasting the future of professional education: development vectors. *Obrazovaniye i nauka* [Education and Science], 2020, vol. 22, no. 3, pp. 11–35. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-3-11>
6. Malyshev I. V. The relationship between the adaptive components of personality and manifestations of emotional burnout in school teachers. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya* [The World of Science. Pedagogy and Psychology], 2020, no. 5. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/27PSMN520>
7. Omelchenko E. A. Formation of the components of the culture of self-expression of students of a pedagogical university as a condition for their professional self-realization. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal], 2017, no. 1, pp. 78-83.
8. Opekina T. P. The level of self-realization of an individual as a predictor of her positive self-attitude of subjective happiness. *Vestnik Omskogo universiteta. Seriya: Psikhologiya* [Bulletin of Omsk University. Series: Psychology], 2021, no. 4, pp. 35-42. <https://doi.org/10.24147/2410-6364.2021.4.35-42>
9. Pankratova I. A. Features of the relationship between ideas about success and motivation for successful activity among students. *Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta. Pedagogicheskiye nauki* [Bulletin

- of the Southern Federal University. *Pedagogical Sciences*], 2018, no. 7, pp. 105–110.
10. Remezov D. D., Kolmykova M. A. Problems of communicative competence of modern student youth. Psychological safety of the teacher's personality in conditions of uncertainty. *Ekonomika i sotsium* [Economy and Society], 2021, no. 1-2 (80), pp. 364-368.
 11. Trofimova E. L., Kuzmina, G. A. *Izvestiya Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya Psikhologiya* [Bulletin of Irkutsk State University. Psychology Series], 2022, vol. 39, pp. 54-75. <https://doi.org/10.26516/2304-1226.2022.39.54>
 12. Shevkun A. V. Communicative competence as a means of social adaptation of first-year students. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal* [Siberian pedagogical journal], 2007, no. 3, pp. 80-88.
 13. Chernyakevich E. Yu. Psychological characteristics of a conflict-free personality. *Izvestiya Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya Psikhologiya* [Bulletin of the Irkutsk State University. Series Psychology], 2020, vol. 32, pp. 95-105. <https://doi.org/10.26516/2304-1226.2020.32.95>
 14. Gallois C., Ogay T., Giles H. Communicative adaptation theory: Looking back and looking forward. In: Gudykunst W.B. *Theorizing About Intercultural Communication*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2005, pp. 121-148.
 15. Gisewhite R. A., Jeanfreau M. M., Holden C. L. A call for ecologically-based teacher-parent communication skills training in pre-service teacher education programmes. *Educational Review*, 2021, vol. 73, no. 5, pp. 597-616.
 16. Hoff H. E. The evolution of intercultural communicative competence: Conceptualisations, critiques and consequences for 21st century classroom practice. *Intercultural Communication Education*, 2020. vol. 3, no. 2. pp. 55-74.
 17. Muhammad A.A., Roziah M.R., Mohd A.M., Muhd K.O. Competencies of vocational teacher: A personnel measurement framework. *International Journal of Academic Research in Business and Social Science*, 2017, vol. 7, pp. 147-164.
 18. Xie F., Derakhshan A. A Conceptual review of positive teacher interpersonal communication behaviors in the instructional context. *Frontiers in psychology*, 2021, vol. 12, p. 708490.

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Щербакова Татьяна Николаевна, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры общей и консультативной психологии
*Донской государственный технический университет
пл. Гагарина, 1, Ростов-на-Дону, 344000, Российская Федерация
tatiananik@list.ru
SPIN-code: 7801-5645
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4114-185X>
Scopus Author ID: 57202498404*

Мисиров Динамутдин Несретдинович, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры технологии и профессионально-педагогического образования
*Южный федеральный университет
ул. Большая Садовая, 105/42, г. Ростов-на-Дону, 344006, Российская Федерация
dmisirov@yandex.ru
SPIN-code: 8575-6920
ResearcherID: ACP-5952-2022
Scopus Author ID: 57218098522; 57221054353*

Тамасханова Хава Хаматхановна, старший преподаватель кафедры педагогики и методики начального образования
*Ингушский государственный университет
пр-кт И. Закикова, 7, г. Магас, 386001, Российская Федерация
khava.tamaskhanova@mail.ru
SPIN-code: 2327-4803
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0092-4548>
Scopus Author ID: 58133869600*

DATA ABOUT THE AUTHORS

Tatyana N. Shcherbakova, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor of the Department of General and Advisory Psychology
Don State Technical University

I, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, 344000, Russian Federation

tatiananik@list.ru

SPIN-code: 7801-5645

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4114-185X>

Scopus Author ID: 57202498404

Dinamutdin N. Misirov, PhD of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Technology and Professional Pedagogical Education

Southern Federal University

105/42, Bolshaya Sadovaya Str., Rostov-on-Don, 344006, Russian Federation

dmisirov@yandex.ru

SPIN-code: 8575-6920

ResearcherID: ACP-5952-2022

Scopus Author ID: 57218098522; 57221054353

Khava K. Tamaskhanova, Senior Lecturer, Department of Pedagogy and Methodology of Primary Education

Ingush State University

7, I. Zazikov Ave., Magas, 386001, Russian Federation

khava.tamaskhanova@mail.ru

SPIN-code: 2327-4803

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0092-4548>

Scopus Author ID: 58133869600

Поступила 20.06.2024

После рецензирования 18.07.2024

Принята 03.08.2024

Received 20.06.2024

Revised 18.07.2024

Accepted 03.08.2024

DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-648
УДК 378.17



Научная статья

СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ, СОДЕРЖАНИЕ, КРИТЕРИИ, ПОКАЗАТЕЛИ И УРОВНИ СФОРМИРОВАННОСТИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Н.Л. Сосницкая, Ю.Н. Шманаева

Обоснование. *Современные реформы в образовании всё чаще затрагивают вопросы здоровьесбережения педагогов и обучающихся. Здоровьесберегающая культура является неотъемлемой частью профессиональной подготовки учителя начальных классов и залогом его успешной педагогической деятельности. Сформированная здоровьесберегающая культура будущих учителей начальных классов будет способствовать сохранению и укреплению здоровья, как учителей, так и их учеников. Авторами выделены структурные компоненты здоровьесберегающей культуры, способствующие её формированию у будущих учителей начальных классов, а также установлены критерии, показатели и уровни сформированности здоровьесберегающей культуры, позволяющие диагностировать уровень сформированности здоровьесберегающей культуры у будущих учителей начальных классов.*

Цель – раскрыть содержание понятия «здоровьесберегающая культура учителя начальных классов», выявить и теоретически обосновать структурные компоненты, критерии, показатели и уровни сформированности здоровьесберегающей культуры будущих учителей начальных классов.

Материалы и методы. *Материалы исследования получены в процессе изучения и анализа научных публикаций, педагогической и*

методической литературы, посвященных вопросам здоровьесбережения. При подготовке статьи применялся описательный метод, с использованием элементов систематизации, позволяющий обобщить и систематизировать данные теоретического исследования, дать определение «здоровьесберегающая культура учителя начальных классов», выявить ее компоненты, критерии, показатели и уровни сформированности.

Результаты. Установлены основные подходы к определению понятия «здоровьесберегающая культура»: педагогический, деятельностный, социологический. Выявлено отождествление понятий «здоровьесберегающая культура» и «культура здоровья». Здоровьесберегающая культура учителя начальных классов определена как ценностное отношение учителя к своему здоровью и здоровью учащихся, а также педагогическая деятельность, направленная на сбережение и приумножение здоровья.

Выделены структурные компоненты здоровьесберегающей культуры будущих учителей начальных классов – мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный, которые представляют собой основу для формирования здоровьесберегающей культуры будущих учителей начальных классов. Разработана таблица соответствия критериев, показателей и уровней сформированности структурным компонентам здоровьесберегающей культуры будущих учителей начальных классов.

Ключевые слова: здоровьесберегающая культура; здоровье; будущие учителя начальных классов; формирование здоровьесберегающей культуры; компоненты здоровьесберегающей культуры

Для цитирования. Сосницкая Н.Л., Шманаева Ю.Н. Структурные компоненты, содержание, критерии, показатели и уровни сформированности здоровьесберегающей культуры будущих учителей начальных классов // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2024. Т. 15, № 5SE. С. 387-405. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-648

Original article

STRUCTURAL COMPONENTS, CONTENT, CRITERIA, INDICATORS AND LEVELS OF FORMATION OF HEALTH-SAVING CULTURE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

N.L. Sosnickaya, Yu.N. Shmanaeva

Background. *Modern reforms in education increasingly affect the issues of health preservation of teachers and students. Health-preserving culture is an integral part of the professional training of primary school teachers and the key to their successful teaching activities. The formed health-preserving culture of future primary school teachers will contribute to the preservation and strengthening of health, both teachers and their students. The authors identified the structural components of health-preserving culture, contributing to its formation in future primary school teachers, and also established the criteria, indicators and levels of formation of health-preserving culture, allowing to diagnose the level of formation of health-preserving culture in future primary school teachers.*

Purpose – *to reveal the content of the concept of “health-preserving culture of primary school teachers”, to identify and theoretically substantiate the structural components, criteria, indicators and levels of formation of the health-preserving culture of future primary school teachers.*

Materials and methods. *The research materials were obtained in the process of studying and analyzing scientific publications, pedagogical and methodological literature devoted to health-preservation issues. In preparing the article, a descriptive method was used, using elements of systematization, allowing to generalize and systematize the data of theoretical research, to define “health-preserving culture of primary school teachers”, to identify its components, criteria, indicators and levels of formation.*

Results. *The main approaches to defining the concept of “health-preserving culture” are established: pedagogical, activity-based, sociolog-*

ical. The identification of the concepts of “health-preserving culture” and “health culture” is revealed. The health-preserving culture of a primary school teacher is defined as a value attitude of a teacher to his or her health and the health of students, as well as pedagogical activity aimed at preserving and increasing health. The structural components of the health-preserving culture of future primary school teachers are identified - motivational-value, cognitive, activity-based and reflexive, which represent the basis for the formation of the health-preserving culture of future primary school teachers. A table of compliance of criteria, indicators and levels of formation of the structural components of the health-preserving culture of future primary school teachers is developed.

Keywords: health-saving culture; health; future primary school teachers; formation of a health-saving culture; components of a health-saving culture

For citation. Sosnickaya N.L., Shmanaeva Yu.N. Structural Components, Content, Criteria, Indicators and Levels of Formation of Health-Saving Culture of Future Primary School Teachers. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2024, vol. 15, no. 5SE, pp. 387-405. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-648

Введение

Актуальность исследования обусловлена здоровьесберегающей направленностью образовательного процесса, важностью роли учителя начальных классов в формировании здоровьесберегающей культуры учащихся, а также недостаточной изученностью понятия «здоровьесберегающая культура учителя начальных классов», её структурных компонентов, критериев, показателей и уровней сформированности.

В современном научном сообществе вопросам здоровьесберегающей культуры (далее – ЗСК) посвящены работы Н.П. Ивановой, Р.В. Загнойко, А.В. Шипулина (ЗСК изучается с точки зрения педагогики) [9], Т.Л. Лепихиной, А.А. Шарাপовой (ЗСК изучается деятельностным подходом) [16], Н.Л. Антоновой (применяет социологический подход в изучении ЗСК) [2].

В области здоровьесбережения учителей начальных классов исследователями поднимаются вопросы культуры здоровья (далее – КЗ) и здорового образа жизни (далее – ЗОЖ) учителей начальных классов (Н.А. Вершинина, С.Н. Малафеева) [5], использования здоровьесберегающих технологий в начальных классах (И.Ю. Кокаева) [11]. Культура здоровья педагогов изучалась О.А. Ахвердовой, В.А. Магиным [1], Н.Н. Малярчук [17], Е.А. Рушаковой [18], здоровьесберегающая деятельность педагогов – Н.В. Третьяковой [21], Т.Н. Ле-ван, В.А. Федоровым [15], Г.А. Костецкой, М.А. Резниковым [12], Н.П. Абаскаловой, А.Ю. Зверковой [1], С.К. Хатляковой, Ф.К. Бричевой [24], Е.А. Гараевой [7], Л.Ф. Тихомировой, Т.В. Макеевой [20]. Исследование культуры здоровья личности отражено в работах О.Л. Трещевой, А.Г. Карпеева, О.В. Криживецкой, А.А. Терещенко [22; 23], О.В. Латыговской [14], Е.Н. Каменской, А.В. Лысун, Ю.В. Кулиш [10], К.С. Бобковой, В.В. Сохранова-Преображенского, М.А. Лыгиной [4].

Зарубежные исследования посвящены педагогическим условиям формирования навыков ЗОЖ у учителей начального образования (М.К. Бурхонова, Н.М. Умирова) [27]; условиям здоровьесбережения личности (К. Роджерс, В. Франкл) [30; 31]; здоровьесберегающему поведению личности (Д. Майер) [29]; здоровьесберегающей компетенции личности (Ч.К. Бонуэл) [28].

Однако, понятие «здоровьесберегающая культура учителей начальных классов», её структурные компоненты, критерии, показатели и уровни сформированности учеными изучены недостаточно.

В ходе исследования нами выявлены противоречия между: социальным заказом на учителей начальных классов, имеющих сформированную ЗСК и способных формировать ЗСК учеников, и недостаточным исследованием термина «здоровьесберегающая культура учителя начальных классов», а также структурных компонентов, критериев, показателей и уровней ее сформированности.

Таким образом, **цель статьи:** раскрыть содержание понятия «здоровьесберегающая культура учителя начальных классов», выявить и теоретически обосновать структурные компоненты, крите-

рии, показатели и уровни сформированности здоровьесберегающей культуры будущих учителей начальных классов.

Материалы и методы

Материалы исследования представлены статьями, в которых раскрывается понятие культуры здоровья учителей (О.А. Ахвердова, В.А. Магин, Н.Н. Малярчук, Е.А. Рушакова, Т.Н. Лапушкина), подчеркивается важность здорового образа жизни учителей (Н.А. Вершинина, С.Н. Малафеева), акцентируется на необходимости использования здоровьесберегающих технологий школе (Г.А. Костецкая, М.А. Резников).

Также изучены различные подходы к определению структуры культуры здоровья. В структуре культуры здоровья выделяют мотивационно-ценностный компонент (О.А. Ахвердова, В.А. Магин, К.В. Чедов, О.В. Криживецкая, А.Г. Терещенко, А.А. Карпеев, О.Л. Трещева, Е.А. Рушакова, О.В. Латыговская, Н.В. Третьякова), коммуникативно-волевой компонент (О.А. Ахвердова, В.А. Магин, О.В. Латыговская), когнитивный (О.А. Ахвердова, В.А. Магин, Н.Н. Малярчук, Е.А. Рушакова, Е.Н. Каменская, А.В. Лысун, Ю.В. Кулиш, О.В. Латыговская), деятельностный компонент (К.В. Чедов, О.В. Криживецкая, А.Г. Терещенко, А.А. Карпеев, О.Л. Трещева, Е.А. Рушакова, Е.Н. Каменская, А.В. Лысун, Ю.В. Кулиш), рефлексивный компонент (Е.А. Рушакова, Н.В. Третьякова).

В исследовании был использован описательный метод, с использованием элементов систематизации, позволяющий обобщить и систематизировать данные теоретического исследования, дать определение «здоровьесберегающая культура учителя начальных классов», выявить ее компоненты, критерии, показатели и уровни сформированности.

Результаты и обсуждение

Анализ литературной базы исследования, позволил выявить основные подходы к определению понятия «здоровьесберегающая культура»:

– педагогический – ЗСК подразумевает присвоение концепции здоровья и ЗОЖ на уровне личности, в процессе профессиональной деятельности педагога (Н.П. Иванова, Р.В. Загнойко, А.В. Шипулин) [9];

– деятельностный – под ЗСК понимают здоровьесберегающее и здоровьесозидающее поведение человека, которое формируется под влиянием экономических, социальных, психологических, биологических и экологических факторов (Т.Л. Лепихина, А.А. Шарапова) [16];

– социологический – к ЗСК относят здоровьесберегающие и здоровьесозидающие действия, которые интегрированы в структуру образа жизни социума (Н.Л. Антонова) [2].

Изучая понятие «здоровьесберегающая культура», выявили, что оно по содержанию перекликается с понятием «культура здоровья», а значит, считаем эти понятия тождественными.

Культура здоровья личности рассматривается учеными как: гармоничное развитие духовного, психического и физического здоровья (В.А. Скумин) [19]; часть общей культуры, направленная на ценностное отношение к своему здоровью и здоровью окружающих людей (Т.Н. Ле-ван, В.А. Федоров, В.Н. Шебеко, О.В. Латыговская, О.Л. Трещева) [15; 26; 22]; ряд мероприятий, направленных на здоровьесбережение (В.А. Водолажский) [6].

В работах ученых КЗ педагога предстает как: система знаний, ценностей и опыта педагога, а также готовность педагога к здоровьесозидающей профессиональной деятельности (Н.Н. Малярчук) [17]; ценностное отношение педагога к своему здоровью, ведение ЗОЖ и здоровьесберегающая педагогическая деятельность (Т.Н. Лапушкина) [13].

На основе анализа литературной базы исследования определяем здоровьесберегающую культуру учителя начальных классов как ценностное отношение учителя к своему здоровью и здоровью учащихся, способность учителя формировать у учеников ценностное отношение к здоровью и жизни человека, совокупность знаний, умений и навыков учителя, направленных на сбережение и приумножение здоровья и способность обучать им в процессе педагогической деятельности, ведение ЗОЖ, пропаганда ЗОЖ среди учащихся и их родителей.

Изучая структуру и содержание ЗСК, обращаем внимание на исследования О.А. Ахвердовой и В.А. Магина. В работах этих ученых, структура КЗ представлена: когнитивно-мотивационным, коммуникативно-волевым и эмоциональным компонентами; мотивационным, когнитивным, волевым, эмоциональным, коммуникативно-деятельностным критериями. К показателям КЗ авторы относят: ценностные ориентации и качества личности, составляющие основу КЗ [3].

Н.Н. Мальярчук в своих работах определяет когнитивный, ценностно-смысловой, эмоционально-волевой, практический компоненты КЗ [17]. К.В. Чедов, О.В. Криживецкая, А.Г. Терещенко, А.А. Карпеев, О.Л. Трещева, в содержании КЗ выделяют три компонента: ценностный, мотивационный, деятельностный [23; 25]. По мнению Е.А. Рушаковой КЗ включает ценностно-мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный компоненты [18].

Белорусский исследователь О.В. Латыговская выделяет мотивационно-ценностный, когнитивный, коммуникативно-волевой и деятельностно-поведенческий компоненты КЗ [14]. Н.В. Третьякова в области КЗ определяет мотивационно-ценностный, когнитивный, эмоционально-волевой, операционально-процессуальный и оценочно-рефлексивный критерии и показатели [21, с. 8].

Е.Н. Каменская, А.В. Лысун, Ю.В. Кулиш акцентируют внимание на когнитивном, ценностном, эмоционально-волевом и деятельностном компонентах КЗ. Показателями КЗ эти исследователи считают общую культуру человека, которая выражена в высоком уровне физического, психического, духовно-нравственного и социального развития [10].

В ходе исследования установили различные взгляды ученых в определении структурных компонентов, критериев и показателей КЗ, а также единое мнение исследователей об уровнях сформированности КЗ. О.А. Ахвердова, В.А. Магин, Е.А. Рушакова, В.А. Водолажский, О.В. Латыговская, Н.А. Гринченко, Н.Н. Мальярчук, К.В. Чедов, О.Л. Трещева, А.Г. Карпеев, О.В. Криживецкая, А.А. Терещенко, Н.В. Третьякова, Е.Н. Каменская, А.В. Лысун, Ю.В. Кулиш, Е.Ю.

Лыкова, М.Д. Чернышова – выделяют следующие уровни сформированности КЗ: высокий, средний и низкий [3; 6; 10; 14; 17; 18; 23; 25].

Таким образом, проанализировав труды исследователей в области структурных компонентов КЗ, а также опираясь на данное нами определение понятия «ЗСК учителя начальных классов», мы определяем в структуре феномена «ЗСК будущих учителей начальных классов» лежат мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный компоненты.

Мотивационно-ценностный компонент основывается на здоровьесберегающей идеологии и представляет собой сочетание ценностного отношения будущего учителя начальных классов к здоровью, мотивации будущего учителя к формированию ЗСК и ведению ЗОЖ, стремление будущего учителя к закрытию собственных потребностей в области здоровьесбережения.

Когнитивный компонент предполагает наличие у будущего учителя начальных классов фундаментальных знаний в области ЗСК, здоровья и ЗОЖ, факторов, влияющих на здоровье, способов сохранения, укрепления и восстановления здоровья, владение будущим учителем методами передачи имеющихся знаний обучающимся и способами пропаганды идеологии здоровьесбережения среди коллег, учащихся и их родителей.

Деятельностный компонент подразумевает осуществление будущим учителем начальных классов повседневной и профессиональной деятельности через призму ЗСК, применение будущим учителем имеющихся знаний с целью поддержания, приумножения и восстановления своего здоровья и здоровья своих учеников.

Рефлексивный компонент предусматривает владением будущим учителем начальных классов методами самооценки, самоконтроля и самокоррекции в области здоровьесберегающей культуры и собственной здоровьесберегающей педагогической деятельности.

В рассмотренных нами компонентах ЗСК будущих учителей начальных классов также выделяем критерии, показатели и уровни сформированности ЗСК будущих учителей начальных классов (таблица 1).

Таблица 1.

Структурные компоненты, критерии, показатели и уровни сформированности ЗСК будущих учителей начальных классов

Структурные компоненты	Критерии	Показатели	Уровни сформированности
Мотивационно-ценностный (ценность здоровья, мотивы, убеждения, стремления, потребности в области здоровьесбережения)	1. Осознание ценности здоровья, как важнейшей ценности в жизни человека 2. Мотивация к здоровьесберегающей деятельности в повседневной жизни и профессиональной сфере 3. Ориентация на ЗОЖ 4. Мотивация на личное и профессиональное совершенствование в сфере здоровьесбережения 5. Стремление к формированию собственной ЗСК, а также ЗСК окружающих 6. Потребность в постоянном повышении уровня ЗСК и пополнения знаний в области здоровьесбережения	1. Здоровье – приоритетная ценность 2. Наличие мотивации к формированию ЗСК 3. Способность определять факторы, способствующие повышению и снижению уровня мотивации к формированию ЗСК 4. Наличие мотивации к здоровьесберегающей деятельности в повседневной жизни и профессиональной сфере 5. Осознанное стремление к становлению ЗСК и непрерывному личностному и профессиональному развитию в сфере здоровьесбережения 6. Убежденность в необходимости становления ЗСК 7. Потребность в сформированной ЗСК	Высокий (компонент хорошо развит, обеспечивает эффективную педагогическую деятельность в области здоровьесбережения)
			Средний (компонент развит достаточно, позволяет выполнять стандартную педагогическую деятельность в области здоровьесбережения)
			Низкий (компонент развит недостаточно, педагогическая деятельность в области здоровьесбережения проявляется ситуативно)
Когнитивный (фундаментальные знания в области ЗСК, здоровья и ЗОЖ)	1. Овладение понятиями «ЗСК», «здоровье», «ЗОЖ» 2. Овладение знаниями о факторах, укрепляющих и ослабляющих здоровье 3. Овладение знаниями о способах восстановления, сохранения и укрепления здоровья 4. Наличие знаний анатомо-физиологических и психологических возрастных особенностей человека 5. Наличие знаний основ медицины и правил оказания первой помощи в неотложных состояниях 6. Наличие знаний основ безопасного поведения 7. Наличие знаний, обеспечивающих экологическую грамотность 8. Наличие знаний об источниках получения информации о методах сохранения и укрепления здоровья 9. Наличие знаний о способах пропаганды ЗСК учителем среди коллег, учеников и их родителей	1. Понимание сущности понятий ЗСК, здоровье, ЗОЖ 2. Знание компонентов здоровья и понимание их сущности 3. Понимание сущности элементов ЗСК 4. Знание компонентов ЗОЖ 5. Знание факторов, укрепляющих и ослабляющих здоровье 6. Знание способов сбережения, укрепления и восстановления здоровья 7. Знание анатомо-физиологических и психологических возрастных особенностей человека 8. Знание основ медицины и правил оказания первой помощи в неотложных состояниях 9. Знание правил безопасного поведения, в том числе при чрезвычайных ситуациях 10. Экологическая грамотность 11. Знание источников получения информации о способах сбережения и приумножения здоровья 12. Знание методов пропаганды учителем ЗСК среди коллег, учащихся и их родителей	Высокий (компонент хорошо развит, обеспечивает эффективную педагогическую деятельность в области здоровьесбережения)
			Средний (компонент развит достаточно, позволяет выполнять стандартную педагогическую деятельность в области здоровьесбережения)
			Низкий (компонент развит недостаточно, педагогическая деятельность в области здоровьесбережения проявляется ситуативно)

Структурные компоненты	Критерии	Показатели	Уровни сформированности
Деятельностный (осуществление повседневной и профессиональной деятельности через призму ЗСК)	1. Образ жизни 2. Стремление к поддержанию, приумножению и восстановлению физического, психического и социального здоровья 3. Стремление к всестороннему развитию личности 4. Наличие навыков оказания доврачебной помощи при неотложных состояниях 5. Стремление к экологическому мышлению, поведению и мировосприятию 6. Здоровьесберегающая компетентность 7. Стремление к использованию здоровьесберегающих технологий в педагогической деятельности 8. Наличие знаний о способах пропаганды ценностей здоровья и ведения ЗОЖ	1. Ведение ЗОЖ 2. Применение способов поддержания, приумножения и восстановления физического, психического и социального здоровья 3. Реализация в семье 4. Реализация в профессиональной деятельности 5. Всестороннее развитие личности 6. Владение навыками оказания доврачебной помощи при неотложных состояниях 7. Экологическое поведение 8. Владение здоровьесберегающими компетентностями 9. Использование здоровьесберегающих технологий в педагогической деятельности 10. Пропаганда ценности здоровья и ведения ЗОЖ	Высокий (компонент хорошо развит, обеспечивает эффективную педагогическую деятельность в области здоровьесбережения)
			Средний (компонент развит достаточно, позволяет выполнять стандартную педагогическую деятельность в области здоровьесбережения)
			Низкий (компонент развит недостаточно, педагогическая деятельность в области здоровьесбережения проявляется ситуативно)
Рефлексивный (владением методами самооценки, самоконтроля и самокоррекции в области здоровьесберегающей культуры)	1. Наличие способности оценить свой уровень сформированности ЗСК 2. Наличие способности определить факторы, способствующие повышению или снижению своего уровня ЗСК 3. Наличие способности выбирать действия, способствующие становлению ЗСК 4. Наличие способности оценить уровень своего влияния на формирование ЗСК окружающих	1. Способность оценить свой уровень сформированности ЗСК 2. Способность определить факторы, способствующие повышению или снижению своего уровня ЗСК 3. Способность выбирать действия, способствующие становлению ЗСК 4. Способность оценить уровень своего влияния на формирование ЗСК окружающих	Высокий (компонент хорошо развит, обеспечивает эффективную педагогическую деятельность в области здоровьесбережения)
			Средний (компонент развит достаточно, позволяет выполнять стандартную педагогическую деятельность в области здоровьесбережения)
			Низкий (компонент развит недостаточно, педагогическая деятельность в области здоровьесбережения проявляется ситуативно)

Таким образом, для формирования ЗСК будущих учителей начальных классов, студентам важно осознать ценность здоровья и иметь мотивацию быть здоровым, получить достаточно знаний в области здоровья и ЗСК, действовать в повседневной жизни и педагогиче-

ской деятельности, согласно имеющимся знаниям, рефлексировать, непрерывно повышая свой уровень здоровьесберегающей культуры.

Заключение

1. Изучение литературной базы исследования позволило выделить основные подходы к определению понятия «здоровьесберегающая культура»: педагогический, деятельностный, социологический.

2. Здоровьесберегающая культура учителя начальных классов представляет собой ценностное отношение учителя к своему здоровью и здоровью учащихся, владение учителя знаниями в области здоровья, а также осуществление повседневной и педагогической деятельности, направленной на сбережение и приумножение своего здоровья и здоровья учащихся.

3. Выделенные нами структурные компоненты ЗСК будущих учителей начальных классов являются обязательными для овладения студентами с целью формирования их ЗСК: мотивационно-ценностный (ценность здоровья, мотивы, убеждения, стремления, потребности в области здоровьесбережения); когнитивный (знания о ЗСК, ЗОЖ, здоровье, факторах, влияющих на здоровье и способах его укрепления); деятельностный (следование принципам и методам ЗСК в профессиональной деятельности); рефлексивный (самооценка, самоконтроль и самокоррекция с целью совершенствования в области ЗСК).

4. Установленные критерии, показатели и уровни сформированности ЗСК будущих учителей начальных классов помогут произвести качественную оценку формирования ЗСК будущих учителей начальных классов.

Список литературы

1. Абаскалова Н.П., Зверкова А.Ю. Здоровьесберегающие педагогические технологии. Новосибирск: Изд. НГПУ, 2012. 157 с.
2. Антонова Н.Л. Социально-экономические аспекты здоровьесбережения. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2023. 107 с.

3. Ахвердова О.А., Магин В.А. К исследованию феномена «культура здоровья» в области профессионального физкультурного образования // Теория и практика физической культуры. 2002. № 9. С. 58-61.
4. Бобкова К.С., Сохранов-Преображенский В.В., Лыгина М.А. Технологии подготовки студентов в контексте развития опыта здоровьесбережения. Пенза: Изд-во ПГУ, 2022. 68 с.
5. Вершинина Н.А., Малафеева С.Н. Формирование культуры здоровья и здорового образа жизни у педагогов начальных классов // Специальное образование. 2017. № 4. С. 43-54.
6. Водолажский В.А. Сущность и специфика формирования культуры здоровья детей и подростков. URL: <https://tsutmb.ru/nauka/internet-konferencii/2016/akt-problemi-skd/3/vodolazhskii.pdf>
7. Гараева Е.А. Здоровьесберегающие технологии в профессионально педагогическом образовании. Оренбург: ОГУ, 2013. 175 с.
8. Звездина М.Л. «Культура здоровья» как предмет теоретических исследований в педагогической науке // Вестник ТвГУ. Серия «Педагогика и психология». 2013. Выпуск 2. С. 229-238.
9. Иванова Н.П., Загнойко Р.В., Шипулин А.В. Формирование индивидуальной здоровьесберегающей грамотности обучающихся на уроках физической культуры. Из опыта работы учителей физической культуры МАОУ Гимназия № 2 г. Южно-Сахалинска. Южно-Сахалинск: Изд-во ИРОСО, 2019. 67 с.
10. Каменская Е.Н., Лысун А.В., Кулиш Ю.В. Культура здоровья студентов технического вуза // Физическая культура, спорт и здоровье молодежи: материалы Всероссийской научно-практической конференции (26 окт. 2018 г). Пермь: Пермский государственный национальный исследовательский университет, 2018. С. 40-43.
11. Кокаева И.Ю. Здоровьесберегающие технологии в начальной школе. Владикавказ: Изд-во СОГУ, 2019. 147 с.
12. Костецкая Г.А., Резников М.А. Использование здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе. Санкт-Петербург: ГБУ ДПО «Санкт-Петербургская академия постдипломного образования», 2019.
13. Лапушкина Т.Н. К вопросу о культуре здоровья педагога // Концепт. 2014. № S25. С. 1-5.

14. Латыговская О.В. Диагностика культуры здоровья детей младшего дошкольного возраста // Штомесячны навукова-метадычны ілюстраваны часопіс. «Пралеска». 2017. № 05(309). С. 8-14.
15. Ле-ван Т.Н., Федоров В.А. Здоровьеформирующая деятельность педагога: научно-методический аспект. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2017. 175 с.
16. Лепихина Т.Л., Шарапова А.А. Здоровьесберегающая культура как конкурентное преимущество фирмы // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2012. Вып. 6 (121). С. 77-83.
17. Малярчук Н.Н. Культура здоровья педагога как профессиональный феномен // Высшее образование сегодня. 2009. № 4. С. 91-31.
18. Рушакова Е.А. Педагогические условия формирования культуры здоровья педагогов в условиях ДОО // Образование и наука в современных условиях. Чебоксары. № 2 (3), 2015. С. 123-126.
19. Скумин В.А. Культура Здоровья – фундаментальная наука о человеке. Новочебоксарск: ТЕРОС, 1995. 132 с.
20. Тихомирова Л.Ф., Макеева Т.В. Здоровьесберегающая педагогика: учебник для академического бакалавриата. Москва: Издательство Юрайт, 2018. 251 с.
21. Третьякова Н.В. Теоретические аспекты управления качеством здоровьесберегающей деятельности в образовательных учреждениях: монография. Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2013. 128 с.
22. Трещева О.Л. Теория формирования культуры здоровья личности в образовательной системе физического воспитания: автореф. дис. д-ра пед. наук. Омск, 2003. 52 с.
23. Трещева О.Л., Карпеев А.Г., Криживецкая О.В., Терещенко А.А. Характеристика культуры здоровья личности с позиции системного подхода // Омский научный вестник. 2014. № 1 (125). С. 154-157.
24. Хатлякова С.К., Бричева Ф.К. Использование здоровьесберегающих технологий в начальной школе в условиях реализации ФГОС НОО (обобщение опыта). Майкоп: АРИПК, 2022. 41 с.
25. Чедов К.В. К вопросу о сущности культуры здоровья обучающихся // Инновации в образовании. 2018. № 2. С. 139-144.

26. Шебеко В.Н., Латыговская О.В. Научно-теоретические основы культуры здоровья личности в системе педагогического знания // XVI Международные научные чтения (памяти Шувалова И.И.): Сборник статей Межд-й научно-практ. конференции. Москва: ЕФФП, 2017. С. 132-137.
27. Burkhonova M.K., Umirova, N.M. Pedagogical conditions of formation of healthy lifestyle skills in future primary education teachers // *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*. 2023. Is. 11, No. 3. P. 43-48.
28. Bonwell C.C., Sutherland T.E. Sutherland. The Active Learning Continuum: Choosing Activities to Engage Students in the Classroom // *New directions for teaching and learning*. 1996. No. 67. P. 3-16.
29. Myer D.G. *Social psychology*. New York, Publ. McGraw-Hill. Jean Twenge. Is. 11th. 742 p.
30. Barrett-Lennard G.T. *Carl Rogers' Helping System: Journey & Substance*. Publ. SAGE, 1998. 432 p.
31. Frankl V.E. *Yes To Life In Spite of Everything*. Publ. Penguin Books Ltd. 2020. 160 p.

References

1. Abaskalova N.P., Zverkova A.Y. *Health-saving pedagogical technologies*. Novosibirsk: NSPU Publ., 2012, 157 p.
2. Antonova N.L. *Socio-economic aspects of health saving*. Yekaterinburg: Ural Publishing House. unita, 2023, 107 p.
3. Akhverdova O.A., Magin V.A. On the study of the phenomenon of “health culture” in the field of professional physical education. *Theory and practice of physical culture*, 2002, no. 9, pp. 58-61.
4. Bobkova K.S., Sokhranov-Preobrazhensky V.V., Lygina M.A. *Technologies of student training in the context of the development of health-saving experience*. Penza: Publishing House of PSU, 2022, 68 p.
5. Vershinina N.A., Malafeeva S.N. Formation of a culture of health and a healthy lifestyle among primary school teachers. *Spetsial'noe obrazovanie* [Special education], 2017, no. 4, pp. 43-54.
6. Vodolazhsky V.A. The essence and specificity of the formation of a culture of health of children and adolescents. URL: <https://tsutmb.ru/nauka/internet-konferencii/2016/akt-problemi-skid/3/vodolazhskii.pdf>

7. Garaeva E.A. *Health-saving technologies in professional pedagogical education*. Orenburg: OSU, 2013, 175 p.
8. Zvezdina M.L. “Culture of health” as a subject of theoretical research in pedagogical science *Vestnik TvGU. Seriya «Pedagogika i psikhologiya»* [Vestnik TvSU. Series «Pedagogy and Psychology»], 2013, is. 2, pp. 229-238.
9. Ivanova N.P., Zagnoiko R.V., Shipulin A.V. *Formation of individual health-saving literacy of students in physical education lessons. From the experience of physical education teachers of the MAOU Gymnasium No. 2 in Yuzhno-Sakhalinsk*. Yuzhno-Sakhalinsk: IROSO Publ., 2019, 67 p.
10. Kamenskaya E.N., Lysun A.V., Kulish Yu.V. Culture of health of students of a technical university *Fizicheskaya kul'tura, sport i zdorov'e molodezhi: materialy Vseros. nauch.-prakt. konf. (26 okt. 2018 g.)* [Physical Education, Sports and Health of Youth: Proc. of the All-Russian Scientific and Practical Conf. (October 26, 2018)]. Perm: Perm State National Research University, 2018, pp. 40-43.
11. Kokaeva I.Y. *Health-saving technologies in primary school*. Vladikavkaz: Publishing House of SOGU, 2019, 147 p.
12. Kostetskaya G.A., Reznikov M.A. *The use of health-saving technologies in the educational process*. St. Petersburg: St. Petersburg Academy of Postgraduate Education, 2019.
13. Lapushkina T.N. On the question of the teacher's health culture. *Kontsept* [Concept], 2014, no. S25, pp. 1-5.
14. Latygovskaya O.V. Diagnostics of the health culture of children of younger preschool age. *Shtomesyachny navukova-metadychny ilyustravany chasopis. «Praleska»* [Monthly scientific and methodical illustrated magazine. «Snowdrop»], 2017, no. 05(309), pp. 8-14.
15. Le van T.N., Fedorov V.A. *Health-forming activity of a teacher: scientific and methodological aspect*. Yekaterinburg: Publishing House of the Russian State Prof.-Ped. university, 2017, 175 p.
16. Lepikhina T.L., Sharapova A.A. Health-saving culture as a competitive advantage of the company. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Tomsk State Pedagogical University Bulletin], 2012, is. 6(121). pp. 77-83.

17. Malyarchuk N.N. Teacher's health culture as a professional phenomenon. *Vysshee obrazovanie segodnya* [Higher education today], 2009, no. 4. pp. 91-31.
18. Rushakova E.A. Pedagogical conditions for the formation of a health culture of teachers in the conditions of preschool education. *Obrazovanie i nauka v sovremennykh uloviyakh* [Education and Science in Modern Conditions], 2015, no. 2(3), pp. 123-126.
19. Skumin V.A. *Health Culture – the fundamental science of man*. Novocheboksarsk: TEROS, 1995, 132 p.
20. Tikhomirova L.F., Makeeva T.V. *Health-saving pedagogy: textbook for academic undergraduate studies*. Moscow: Yurait Publishing House, 2018, 251 p.
21. Tretyakova N.V. *Theoretical aspects of quality management of health-saving activities in educational institutions*. Yekaterinburg: Russian State Prof.-Ped. Univ., 2013. 128 p.
22. Treshcheva O.L. *Theory of the formation of a culture of personal health in the educational system of physical education*. Abstract of Dr dissertation. Omsk, 2003, 52 p.
23. Treshcheva O.L., Karpeev A.G., Krizhivetskaya O.V., Tereshchenko A.A. Characteristics of the culture of personal health from the perspective of a systematic approach. *Omskiy nauchnyy vestnik* [Omsk Scientific Bulletin], 2014, no. 1(125), pp. 154-157.
24. Khatlyakova S.K., Bricheva F.K. *The use of health-saving technologies in primary school in the context of the implementation of the Federal State Educational Standard (generalization of experience)*. Maykop: ARIPK, 2022, 41 p.
25. Chedov K.V. On the issue of the essence of the health culture of students. *Innovations in education*, 2018, no. 2, pp. 139-144.
26. Shebeko V.N., Latygovskaya O.V. Scientific and theoretical foundations of the culture of personal health in the system of pedagogical knowledge. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences* [European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences], 2023, is. 11, no. 3, pp. 43-48.
27. Burkhonova M.K., Umirova, N.M. Pedagogical conditions of formation of healthy lifestyle skills in future primary education teachers. *Europe-*

- an Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, 2023, is. 11, no. 3, pp. 43-48.
28. Bonwell C.C., Sutherland T.E. The Active Learning Continuum: Choosing Activities to Engage Students in the Classroom. *New directions for teaching and learning*, 1996, no. 67, pp. 3-16.
29. Myer D.G. Social psychology. New York, Publ. McGraw-Hill. Jean Twenge. Is. 11th. 742 p.
30. Barrett-Lennard G.T. Carl Rogers' Helping System: Journey & Substance. Publ. SAGE, 1998, 432 p.
31. Frankl V.E. Yes To Life In Spite of Everything. Publ. Penguin Books Ltd. 2020, 160 p.

ДАнные ОБ АВТОРАХ

Сосницкая Наталья Леонидовна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой высшей математики, физики и методики преподавания физико-математических дисциплин
Мелитопольский государственный университет
проспект Богдана Хмельницкого, 18, г. Мелитополь, Запорожская обл., 272312, Российская Федерация
sosnickaya19@rambler.ru

Шманаева Юлия Николаевна, аспирант кафедры высшей математики, физики и методики преподавания физико-математических дисциплин
Мелитопольский государственный университет
проспект Богдана Хмельницкого, 18, г. Мелитополь, Запорожская обл., 272312, Российская Федерация
yuliashmanaeva@yandex.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Natalya L. Sosnickaya, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Higher Mathematics, Physics and Methods of Teaching Physical and Mathematical Disciplines
Melitopol State University

*18, Bogdan Khmel'nitsky Ave., Melitopol, Zaporozhye region,
272312, Russian Federation*

sosnickaya19@rambler.ru

SPIN-code: 6830-6597

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6329-768X>

Scopus Author ID: 57217024700

Yulia N. Shmanaeva, Graduate Student of the Department of Higher Mathematics, Physics and Methods of Teaching Physical and Mathematical Disciplines

Melitopol State University

*18, Bogdan Khmel'nitsky Ave., Melitopol, Zaporozhye region,
272312, Russian Federation*

yuliashmanaeva@yandex.ru

SPIN-code: 1552-5457

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-6229-6270>

ResearcherID: HTN-7461-2023

Academia.edu: <https://independent.academia.edu/YuliaShmanaeva>

Поступила 21.06.2024

После рецензирования 20.07.2024

Принята 01.08.2024

Received 21.06.2024

Revised 20.07.2024

Accepted 01.08.2024

DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-649
УДК 374.72



Научная статья

ВЫСШАЯ НАРОДНАЯ ШКОЛА КАК ФАКТОР УЛУЧШЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО САМОЧУВСТВИЯ ЧЕЛОВЕКА ТРЕТЬЕГО ВОЗРАСТА

О.В. Гордина, А.И. Гордин

Обоснование. Стратегия действий в интересах граждан старшего поколения в Российской Федерации до 2025 года, которая получила высокую оценку экспертного сообщества при её опубликовании в 2016 году, близка к подведению итогов её реализации. Десятилетие, в ходе которого должны были появиться новые возможности для оздоровления, образования, трудоустройства, проявления социальной активности, творческой самореализации у представителей старшего поколения, завершается. Авторы не ставят задачи глобального анализа результатов этой Стратегии. Не вступают с полемикой с её создателями. Они, принимая идеологию данного документа, расширяют перечень показателей для определения качества жизни пожилого человека. Реализуя в течении 15 лет свой добровольческий проект Высшую народную школу для людей третьего возраста, будучи погруженными в данную проблематику на научно-методическом уровне (статьи, монографии, учебное пособие для вузов «Андрагогика» в издательстве «ЮРАЙТ» и др.) и организационно-практическом уровне (деятельность Иркутской Высшей народной школы с 2009 года по настоящее время), они анализируют модель Высшей народной школы как интегративное образовательное пространство, способствующее активному долголетию представителей старшего поколения и созданию привлекательного образа старости в российском обществе, одним из ключевых критериев для определения качества работы Высшей

народной школы авторы рассматривают социальное самочувствие её слушателей.

Цель – анализ структуры и специфики Высшей народной школы как образовательного пространства, способствующего улучшению социального самочувствия её слушателей-людей третьего возраста.

Материалы и методы. Главный метод исследования – научное наблюдение. Высшая народная школа создана авторами как экспериментальная модель образовательного процесса для людей третьего возраста. Осуществляется её планомерное развитие и изучение в естественных условиях городского социума. Активно применяются количественные и качественные методы диагностики результатов образовательной деятельности ВНШ, в том числе для оценки социального самочувствия слушателей. Количественные показатели использовались для выявления динамики изменений в социальном самочувствии слушателей Высшей народной школы. Качественные методы позволили оценить актуальное состояние социального самочувствия респондентов и получить обратную связь, содержащую информацию, не получившую отражения в количественных методах исследования. Статья базируется на комплексе источников: профессиональной рефлексии авторов, более 15 лет руководящих работой Иркутской Высшей народной школы, материалах научно-практических конференций, тематических сборников по проблематике работы народных школ в России и за рубежом. В статье приведены результаты количественных и качественных исследований социального самочувствия у слушателей Иркутской Высшей народной школы.

Результаты. Полагаем, что заслуживает внимания успешный опыт работы с представителями старшего поколения, получивший начало более четверти века назад, задолго до старта программы «Активное долголетие» и развивающийся сегодня не менее ярко. Речь идет о Высших народных школах для людей третьего возраста (ВНШ). В основе функционирования ВНШ, поскольку проект добровольческий изначально было и остается социальное партнерство. Авторам данной статьи хотелось бы рассмотреть еще одну

важнейшую грань этого уникального социального-педагогического феномена-влияние народной школы на социальное самочувствие её слушателей. Новые знания, постоянный, по сути дружеский круг общения, совместная социально значимая деятельность формируют такую образовательную среду, в которой человек испытывает психологический комфорт, чувство защищенности и сопричастности большому коллективу, что чрезвычайно важно для пенсионеров. Далее в тексте будет представлена модель Высшей народной школы, подтвердившая свою эффективность годами успешной деятельности, высоким уровнем востребованности у своей целевой группы. Опираясь на опыт российских школ для людей третьего возраста, уверены, что Высшая народная школа должна стать значимым сегментом системы непрерывного образования России с государственной поддержкой.

Ключевые слова: Высшая народная школа; социальное самочувствие; третичная социализация; диалог поколений; добровольчество; непрерывное образование; неформальное образование взрослых; сетевое взаимодействие

Для цитирования. Гордина О.В., Гордин А.И. Высшая народная школа как фактор улучшения социального самочувствия человека третьего возраста // Russian Journal of Education and Psychology. 2024. Т. 15, № 5SE. С. 406-429. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-649

Original article

A FOLK HIGH SCHOOL AS A FACTOR OF IMPROVING THE SOCIAL WELL-BEING OF A THIRD AGE PERSON

O.V. Gordina, A.I. Gordin

Background. *The Strategy of Action for the Citizens of the Older Generation in the Russian Federation until 2025, which received high appraisal by the expert community when it was published in 2016, is close to summarizing its results. The decade, during which new opportunities*

for health improvement, education, employment, social activity and creative self-fulfilment among the older generation were to appear, is coming to an end. The authors do not set the task of a global analysis of the results of this Strategy. They do not engage in polemics with its creators. Adopting the ideology of this document, they expand the list of indicators for determining the quality of life of a senior citizen. Implementing for 15 years their volunteer project Folk High School (FHS) for people of the third age, being immersed in this issue at the scientific and methodological level (articles, monographs, textbook for universities “Andragogy” at the publishing house “URAIT”, etc.) and organizational and practical level (activity of Irkutsk Folk High School from 2009 to the present), they analyse the model of the Folk High School as an integrative educational space, contributing to the active longevity of the senior generation and to the creation of an attractive image of third age in the Russian society. The authors consider the social well-being of its students to be one of the key criteria for determining the quality of work of the Folk High School.

Purpose – analysis of the structure and specifics of the Folk High School as an educational space, contributing to the improvement of the social well-being of its students – people of the third age.

Materials and methods. *The main method of the research is scientific observation. The Folk High School was created by the authors as an experimental model of the educational process for the people of the third age. Its systematic development and study are carried out in the natural conditions of urban society. Quantitative and qualitative methods of diagnosing the results of educational activity of the FHS are actively used, including for assessing the social well-being of the students. Quantitative indicators are used to identify the dynamics of changes in the social well-being of students of the Folk High School. Qualitative methods allowed to assess the current state of the respondents’ social well-being and receive feedback containing information that was not reflected in quantitative research methods. The article is based on a set of sources: professional reflection of the authors, who have been managing the work of Irkutsk Folk High School for more than 15 years, materials of scientific and practical conferences, subject collections on the problems*

of the work of folk schools in Russia and abroad. The article presents the results of quantitative and qualitative studies of social well-being of the students of Irkutsk Folk High School.

Results. *We suppose that attention should be payed to the successful experience of work with the senior citizens that started more than a quarter of a century ago, long before the programme “Active longevity” was opened and that is now developing not less brightly. As the project is voluntary, the basis of the functioning of the FHS originally was and remains the social partnership. The authors of this article would like to consider another important side of this social and pedagogical phenomenon – the influence of the folk high school on the social well-being of its students. New knowledge, constant, essentially friendship circle and collective socially meaningful activity form such an educational environment, where a person feels psychological comfort, safety and belonging to the big community, which is extremely important for the retired people. Further in the text it will be presented Folk High School model, having proved its efficacy with the years of successful work, high level of demand in its target group, stays unnoticed by the governmental structures and continues functioning as a public initiative side by side with the programme of active longevity. Based on the experience of Russian schools for people of the third age, we are sure that the Folk High School must become a significant part of the system of the life-long education in Russia with the state support.*

Keywords: *Folk High School; social well-being; tertiary socialization; dialogue between generations; volunteering; life-long education; non-formal education; networking*

For citation. *Gordina O.V., Gordin A.I. A Folk High School as a Factor of Improving the Social Well-Being of a Third Age Person. Russian Journal of Education and Psychology, 2024, vol. 15, no. 5SE, pp. 406-429. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-649*

Введение

Теоретической базой исследования послужили публикации российских и зарубежных авторов: С.Г. Вершловского [2; 3], О.В. Гординой, А.И. Гордина [4; 6], Н.П. Литвиновой [4; 8; 9], которые рассмотрели

различные аспекты неформального образования в третьем возрасте и в частности специфику Высшей народной школы; О. Корсгаарда [11; 17], Б. Лонstrup [10], посвященные опыту скандинавских Высших народных школ, специфике народного просвещения в странах северной Европы; выдающихся социологов П. Штомпки [15], Р. Бергера, Т. Лукманна [16], раскрывающих проблематику протекания социальных процессов и их постепенной институционализации, О.А. Аслановой [1], Е.И. Головахи, Н.В. Паниной [5], О.А. Калашниковой [9], Н.П. Медведева [12], посвященные сущности феномена социального самочувствия и инструментам его измерения.

В постсоветский период на рубеже 20-21 веков в ряде городов России (Санкт-Петербург, Владивосток, Барнаул, Иркутск и др.) были открыты Высшие народные школы (ВНШ) для людей пенсионного возраста. Название скандинавское, но опыт сформировался собственный российский. Сравним наши народные школы и скандинавские. Прежде всего, у нас разные правовые поля - в северной Европе Высшие народные школы-законодательно закрепленный сектор системы непрерывного образования скандинавских стран [10, с. 64]. У нас это общественная инициатива, которая поддерживается неофициально на уровне социального партнёрства с властью, бизнесом и представителями общественных организаций.

У нас разные целевые группы. В европейских ВНШ могут обучаться все, кто окончил общеобразовательную школу (гимназию и т.п.). Это совсем молодые люди, находящиеся в поиске своего профессионального пути, взрослые, переживающие личностные кризисы, профессиональное выгорание, желающих найти занятие по душе на досуге. К ним присоединяются мигранты, изучающие язык страны, в которой оказались, некоторые школы даже помогают им найти работу. И, наконец, это пожилые люди, стремящиеся в Высшие народные школы за компенсацией знаний, не полученных в молодости, за общением с ровесниками и содержательным досугом.

Слушатели российских Высших народных школ пенсионеры. Главная задача, которую решают здесь специалисты и сами слушатели - это социализация представителей старшего поколения в ус-

ловиях перехода в социальный статус пенсионера и дальнейшее их сопровождение через обучение, творчество, проявление социальной активности [4; 6]. Третий возраст, соответствующий выходу человека на пенсию, характеризуется как период личностного самоосуществления, большей свободы и меньшей ответственности, наличием новых жизненных целей. Хотя целевые группы школ в скандинавских странах и в России отличаются, но во многом близкие задачи решаются в работе с людьми третьего возраста, а именно: просвещение, формирование мотивации к дальнейшему образованию, саморазвитию [10; 11; 17]. Наша специфика заключается в том, что слушатели российской Высшей народной школы наряду с обучением для себя, с учетом собственных интересов, уделяют много внимания общественно значимой деятельности, добровольчеству. Откликаясь по мере сил на все проблемы нашего общества (социальное сиротство, трудная экологическая ситуация, помощь бойцам в зоне СВО и др.) слушатели ВНШ являются ценным социальным капиталом региона и как носители жизненного и профессионального опыта, и как активные участники общественной жизни социума [6].

Отметим, что не должно быть иллюзий о том, что мы лишь послушные ученики, скопировавшие чужой опыт создания народных школ. Начиная с 60-х годов 19 века и до Октябрьской революции 1917 года при поддержке земств народные школы активно функционировали в России. Затем в советский период был успешный опыт деятельности государственной системы образования и досуга населения. В постсоветский период начался процесс возрождения народных школ. Один из ведущих современных социологов П.Штомпка, размышляя о преемственности и непрерывности социальных процессов, пишет: «Если строго следовать идее о том, что социальные процессы непрерывны и протекают в течение длительных отрезков времени, то тогда каждую фазу, включая настоящую, нужно рассматривать как сформировавшуюся под влиянием всех предшествующих фаз...» [15, с. 90]. Современная работа ВНШ сконцентрирована на представителях старшего поколения. Она кажется новаторской. Но ретроспектива в российскую систему внеш-

кольного образования рубежа 19-20 веков позволяет увидеть яркий педагогический опыт, реализуемый в большом разнообразии форм и участников обучения.

Как и в народных школах 19 века обучение в современных ВНШ является доступным для всех желающих. Главные принципы обучения здесь тоже оказались универсальными на все времена: бесплатность как обучения, так и преподавательского труда, вариативность программ, преимущественно групповые формы работы, равные права для всех учащихся, активная гражданская позиция.

Новая история российской народной школы началась там же, где она была открыта впервые – в г. Санкт-Петербурге. В 1859 году в числе первых в России начала свою просветительскую деятельность народная школа Марии Шпилевской. Спустя почти 140 лет, 19 мая 1998 года в г. Санкт-Петербурге открылась Высшая народная школа Нины Петровны Литвиновой [4; 8; 9] при РОО «Дом Европы в Санкт-Петербурге». В тяжелые 90-е годы одной из самых депрессивных демографических групп в России были пожилые люди. В СМИ с утра до вечера им объясняли, что все они делали в своей жизни неправильно. Не тем служили, не о том мечтали... Отметим, что это было поколение победителей: фронтовики, труженики тыла, дети войны. Те, кто поднял страну из послевоенных руин и вывел на уровень космических свершений. Именно для этих людей и была открыта в современной России первая Высшая народная школа.

Отдельного описания достойна подвижническая деятельность Нины Петровны Литвиновой. Открыв школу, она оценила её мощный человекотворческий ресурс. Далее последовали стажировки для потенциальных создателей Высших народных школ в постсоветской России. Представители вузов из разных регионов нашей страны под руководством Литвиновой объединились в проект «Обучающиеся регионы» [9]. Группа преподавателей изучала опыт Высших народных школ в Дании, Швеции, Финляндии, Норвегии, Эстонии. Изучала методом погружения - через проживание в ВНШ, посещение занятий. Результатом стажировок стала коллективная монография «Высшие народные школы в образовательном про-

странстве современной России: вопросы теории и практики» [4]. Это был первый научный труд, посвященный российским Высшим народным школам. В коллективной монографии нашла отражение профессиональная рефлексия тех, кто рискнул эту модель образования взрослых претворить в жизнь. Организаторский талант Литвиновой Нины Петровны позволял ей на общественных началах проводить ежегодные международные акции «Неделя образования взрослых в России» (с участием коллег из скандинавских стран, из СНГ, Китая), которые способствовали развитию в России разных форм образования взрослых, в том числе Высших народных школ. Умение строить партнерские отношения позволяло каждый такой масштабный форум с сотнями участников, сопровождать курсами повышения квалификации по проблемам образования взрослых. Мышление Нины Петровны конечно отличал государственный подход. Была ли поддержка государства у этого масштабного движения, инициированного научной общественностью? Нет. Эта деятельность так и осталась не замеченной, не оцененной по достоинству. Только эпизодически, на уровне отдельных муниципалитетов она получала поддержку и, что особенно ценно, развитие. Тем не менее общественно-педагогическое движение, получившее импульс благодаря мероприятиям РОО «Дом Европы в Санкт-Петербурге» под руководством Литвиновой Н.П. оказалось жизнеспособным. Можно утверждать, что образование людей третьего возраста постепенно становится привычной российской практикой, появляется шанс его институционализации. Как отмечали авторы социологической теории институционализации П.Бергер и Т.Лукман: «Опривычивание предшествует институционализации. Оно базируется на реальностях повседневной жизни и деятельности людей. В то же время нередко новая деятельность побуждается совсем непривычными еще смыслами, только осваиваемыми идеями, продуктивными для общества и личности» [16, с. 95]. Заявлять, что необычность опыта современных Высших народных школ, вызывавшая недоверие, постепенно уступает место опривычиванию еще рано. Но активное применение практик работы со старшим поколением в сфере до-

суга, в рамках муниципальных программ «Активное долголетие» вселяет определенный оптимизм.

Одним из примеров преемственности опыта народных школ можно считать деятельность Иркутской Высшей народной школы, одной из активнейших участниц движения «Обучающиеся регионы» [4; 6].

Материалы и методы

Первая в Восточной Сибири Высшая народная школа была открыта в феврале 2009 года по инициативе преподавателей кафедры социальной педагогики и психологии Педагогического института Иркутского госуниверситета.

Более чем 15-летний опыт работы Иркутской Высшей народной школы позволяет авторам статьи, являющимся её создателями и руководителями, сделать вывод о результативности ВНШ для улучшения социального самочувствия её слушателей. Социальное самочувствие является междисциплинарным термином, который активно употребляется в современной социологии, социальной педагогике и андрагогике. Это оптимальный критерий для определения удовлетворенности человека данным периодом его жизни. Соглашаясь с Н. В. Медведевым, мы исходим из того, что «социальное самочувствие – это субъективная оценка индивидом, основных социально значимых сфер его жизни» [12, с. 134]. Получить обратную связь от тех, для кого создается специфическое образовательное пространство Высшей народной школы, значит увидеть позитивные результаты, неудачи, ошибки, риски и перспективы дальнейшего развития. Качество работы ВНШ мы определяли через комплексное внутреннее состояние человека. Однако это и показатель качества его социальной среды. Наша позиция созвучна с мнением Аслановой О.А., которая отмечает, что: «выступая интегральным показателем удовлетворенности жизнью социума и уверенности в будущем, индикатором состояния социальной обустроенности в регионе и стране в целом, социальное самочувствие характеризует общее комплексное внутреннее состояние индивида, группы, социума» [1]. Солидаризируясь с рядом авторов, которые пишут о сложности измерения социального самочувствия, в связи с не-

достаточно разработанным инструментарием, мы все же определили для исследования ряд приемлемых, на наш взгляд, диагностических методик. В народной школе были применены как взаимодополняющие количественные и качественные методы исследования.

Мы исходили из того, что социальное самочувствие меняется в течении всей жизни, в том числе и у категории людей, относящихся к третьему возрасту.

Наиболее полный и методически валидный перечень объективных и субъективных индикаторов социального самочувствия представлен, на наш взгляд, в «Измерительном индексе социального самочувствия» (ИИСС-44), - Е. И. Головаха, Н. В. Панина, А. П. Горбачик. В опросном листе теста ИИСС-44 отражены практически все сферы жизнедеятельности личности, подлежащие самооценке респондентами: «материальное благополучие», «личная безопасность», «политические условия жизнеобеспечения», «межличностные отношения», «самооценка своего образования и способностей», «состояние физического и психического здоровья», «обеспеченность жизненно необходимыми и престижными товарами», «уверенность в своих силах и в своем будущем» [5, с.46]. Первый опыт измерения социального самочувствия в Иркутской Высшей народной школе был в 2011 году. Социологический тест провела аспирант кафедры Калашникова О.А. Результаты исследования были опубликованы [9]. И с тех пор диагностика проводилась ежегодно со слушателями первого года обучения. Проводили её студенты, обучающиеся по профилю «Психология и социальная педагогика» в рамках своих выпускных квалификационных работ [6]. Мы определяли исходный уровень социального самочувствия слушателей первого года обучения для последующего мониторинга (выявление индекса социального самочувствия) и педагогического анализа. Периодически формировался новый комплекс диагностических методик. В исследование в качестве инструмента измерения социального самочувствия включались: Методика экспресс-диагностики уровня психоэмоционального напряжения и его источников (О. С. Копина, Е. А. Сулова, Е. В. Заикин); Опросник «Удовлетворённость качеством жизни» (Н. Е. Водопьяновой); Тест М. Куна «Кто я?» (модификация Т.

В. Румянцевой) и др. Неизменным оставалось применение Социологического теста «Интегральный индекс социального самочувствия» (Е. И. Головаха, Н. В. Панина, А. П. Горбачик), поскольку он оптимально соответствовал возрасту респондентов, позволял получить исчерпывающую информацию по каждому слушателю и в случае необходимости организовать для него адресную помощь и педагогическое сопровождение. Для того, чтобы выявить динамику, а, следовательно, эффективность работы школы с теми же слушателями проводилась повторная диагностика спустя год обучения в ВНШ.

Для примера представим диаграмму динамики социального самочувствия у наших новичков-слушателей, пришедших в Высшую народную школу в 2022 году в количестве 46 человек. К 2023 году из этой группы осталось в школе 38 человек. Их результаты и представлены в диаграмме на рисунке 1.

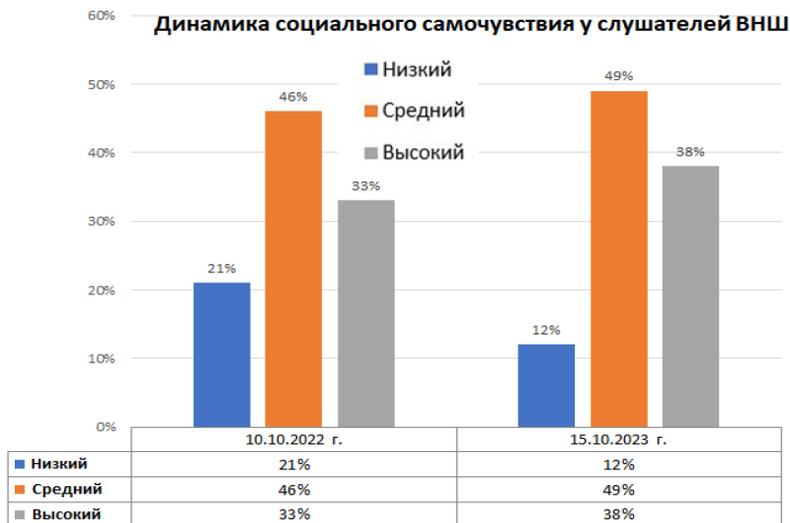


Рис. 1. Сравнительные результаты уровня социального самочувствия у слушателей ВНШ по социологическому тесту «Интегральный индекс социального самочувствия» (Е. И. Головаха, Н. В. Панина, А. П. Горбачик)

Мы не можем изменить материальное положение наших пенсионеров, оказать серьезное влияние на их здоровье и социальную

защищенность. Мы все вместе меняем отношение к проблемам, стараемся вывести слушателей на авторскую жизненную позицию, вдохновить на достижение новых жизненных целей. В исследованиях социального самочувствия слушателей Иркутской ВНШ активно применяются качественные методы. Например, биографический метод. В форме глубинного интервью, творческих работ, отзывов на сайте школы «Союз неугомонных».

Вот фрагменты творческих работ на тему: «Высшая народная школа в моей жизни», которые опубликованы на сайте ВНШ (union-of-the-restless.ru // Высшая народная школа в моей жизни (дата обращения 18.08.2024).

Ольга С.: *«Троллейбус подошел сразу. На задней площадке толпились женщины, которые выделялись из всех пассажиров. Открытые лица, горящие глаза, говорят возбужденно, и в то же время спокойно и уверенно. Мы познакомились, разговорились. Оказалось, что все они слушатели Высшей народной школы. И что в ближайший четверг у них будет первое занятие в этом году. А сегодня они в таком возбуждении, потому что вышел их Альманах «Родные Берега», в котором напечатаны их первые произведения. Вот так я познакомилась с Высшей народной школой города Иркутска! Теперь я не представляю себе мою жизнь без школы, это уже частичка моей жизни!»* [13].

Маргарита И.: *«Весной 2012 г. отработав 50 лет, я с головой окунулась в творческую атмосферу ВНШ. Познавательные лекции, встречи с интересными людьми, походы, творческие занятия в кружках по интересам, радость общения друг с другом. Жизнь расцвела яркими красками!»* [13].

Вера Д.: *«Я лично прихожу в школу, не обращая внимания на своё самочувствие. Она действует на меня как лекарство. Когда я переступаю порог школы – забываются все недуги и неприятности. К ним меняется отношение. Я исписала уже семь толстых тетрадей, в которых законспектировала лекции, и берегу их, так как в них в любое время можно найти полезную информацию»* [13].

Наталья Р.: *«Полагаю, что благие желания имеют особенность иногда исполняться. Сколько раз я, издраконенная служебными передрягами, грезила встречей с миром свободы духа, творчества и гармонии... И именно такой мир предстал за открывшейся дверью нашей школы... Наблюдая за любимыми педагогами, активом школы, я явственно ощутила, что они крылаты, поскольку наполнены жизнелюбием, созидающей силой, умением творить и дружить. Свой пятый учебный год встречаю в чутком ожидании прорастания собственных, пусть небольших, перьев... Дочка, отмечая мой очередной день рождения, высказала очень весомую мысль: «Мама, глядя на тебя, мне не страшно стареть». К этому мне, пожалуй, нечего добавить» [13].*

Олег Е.: *«В последние годы мы активно участвуем в волонтерском движении. Три года подряд убирали мусор на берегах Байкала. И всем, кто был с нами рядом, объясняли, что «мы из ВНШ, где у всех поёт душа», а руки наши тянутся к труду! Недаром наш волонтерский отряд называется «Неугомонные», и нас охотно приглашают на все экологические десанты, которые проводятся в городе и за его пределами...*

Наша школа всегда находится в развитии, возникают новые идеи. Таким новым социальным проектом в 2019 году стала «Передвижная Высшая народная школа» (концерты, мастер-классы в интернатах для инвалидов и престарелых). Главная задача её рассказывать и показывать жителям Иркутской области, что человек третьего возраста может оставаться социально активным, интересным для себя и окружающих людей, продолжать жить, а не доживать» [13].

Отзывы, творческие работы слушателей Иркутской Высшей народной школы обогащают наше представления о процессах, протекающих в её образовательном пространстве. Комплексная диагностика социального самочувствия слушателей, сочетающая количественные и качественные методы исследования, позволяет увидеть картину школьной жизни выпукло, получить наиболее достоверные данные.

Результаты и обсуждение

Для того, чтобы понять истоки выявленной положительной динамики социального самочувствия у наших респондентов, остановимся коротко на структуре и специфике образовательного процесса Иркутской ВНШ. По своей структуре народная школа является гибкой моделью, её важнейшие характеристики – вариативность и полифункциональность.

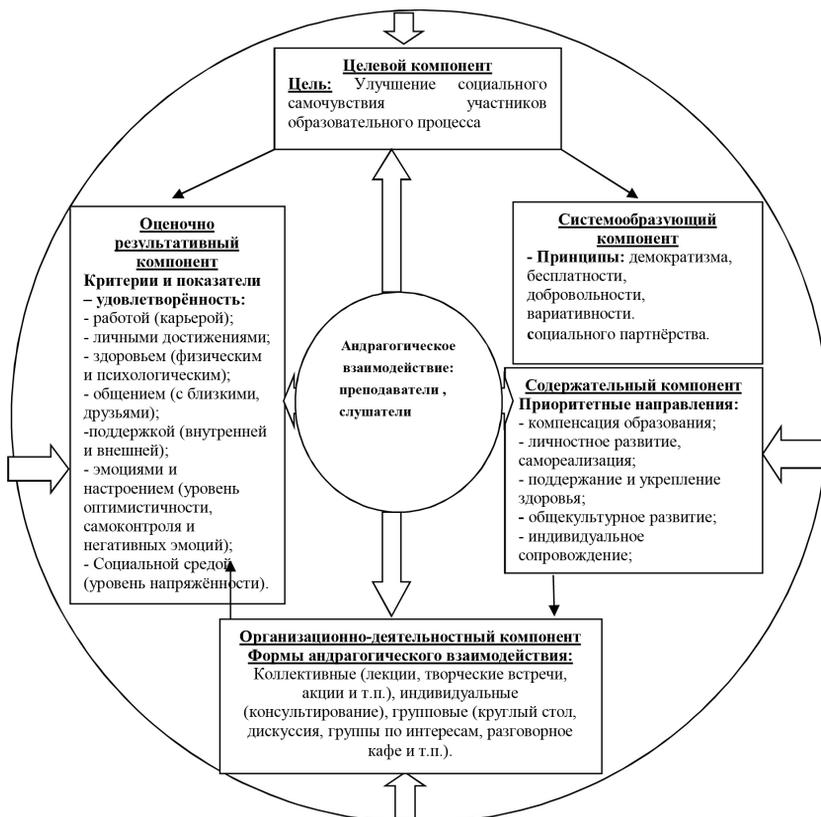


Рис. 1. Улучшение социального самочувствия взрослых в процессе андрогогического взаимодействия преподавателей и слушателей Высшей народной школы

Данная педагогическая модель отображает причинно-следственные связи между пятью основными (концептуальными) компонентами,

характеризующими этот самоорганизующийся и саморазвивающийся процесс.

Остановимся на каждом компоненте подробнее.

1. Целевой компонент данной модели включает в себя умение образовательным

сообществом школы формулировать общую согласованную цель андрагогической деятельности.

2. Системообразующий компонент – предполагает умение в практической деятельности руководствоваться андрагогическими принципами, направляющими образовательную деятельность Высшей народной школы.

3. Содержательный компонент отражает умение осуществлять образовательную

деятельность в соответствии с основными направлениями деятельности Высшей народной школы.

4. Организационно-деятельностный компонент включает в себя умение создавать условия для андрагогического взаимодействия преподавателей и слушателей, владеть формами, методами, технологиями образования взрослых, с помощью которых его содержание воплощается в жизнь.

5. Оценочно-результативный компонент предполагает умение анализировать и прогнозировать результаты образовательной деятельности Высшей народной школы, направленной на создание условий для улучшения социального самочувствия её слушателей. Хотелось бы обратить внимание на то, что представленная здесь концептуальная модель в силу своей абстрактности является лишь неким ориентиром для педагогической рефлексии и творчества специалистов в образовании взрослых.

В школе реализуются следующие направления деятельности:

- просвещение (научно-популярные лекции для всего коллектива слушателей, около 300 человек);

- творческое развитие, самореализация (кружки, студии, клубы по интересам по выбору слушателей, применяются групповые и индивидуальные формы работы);

- проявление социальной активности (разные виды социально значимой деятельности на уровне региона);

- информационное сопровождение образовательного процесса (работа сайта ВНШ «Союз неутомных», функционирование для оперативной связи в российском сегменте интернет-сети для обще-школьной и студийных виртуальных групп, издание научно-популярного альманаха «Народное обозрение» и альманаха, публикующего творческие работы слушателей «Родные берега»).

Учебный год в Высшей народной школе начинается в октябре и завершается в мае. Школа жестко придерживается своего расписания. Так один день в неделю проводятся лекции, которые посещает вся школа. В остальные дни недели у слушателей проходят занятия по интересам. Социальное партнерство с многими учреждениями, общественными организациями и органами власти позволяет проводить занятия на разных площадках, что выводит деятельность школы в широкий социум города. В летнее время проводится Летняя Высшая народная школа, где преподаватели и слушатели живут в походных условиях, проводят друг для друга мастер-классы, организуют экскурсии, туристические походы. Коллектив народной школы характеризуется высоким уровнем сплоченности и работоспособности.

Высшая народная школа существенно отличается от функционирующих при советах ветеранов, Домах культуры творческих объединений пенсионеров тем, что, включая в единое сообщество людей, формируя у них чувство сопричастности большому коллективу, школа дает возможность выбора собственной, подчас очень насыщенной *индивидуальной образовательной траектории*. Речь идет о самоуправляемом обучении взрослого человека. Анализируя специфическую позицию взрослого в процессе его самообразования выдающийся теоретик образования взрослых в России Вершловский С.Г. писал: «Можно полагать, что использование технологий, соответствующих особенностям позиции взрослых, позволит повысить ценность не только результата, но и процесса образовательной деятельности... Все в большей мере взрослый начинает осознавать себя

«вечным учеником», обучение которого никогда не завершится, а совершенствование профессионального мастерства безгранично. Подобная трансформация системы ценностей - свидетельство развития субъектности взрослого, обогащения возможностей построения его Я, становления подлинной зрелости» [2, с. 6]. Каждому слушателю школы надо суметь себя организовать, сделать правильный выбор занятий, с учетом своих возможностей. В ВНШ можно изучать иностранные языки, заниматься арт-терапией, литературным, театральным творчеством, танцами, скандинавской ходьбой, художественной фотографией, оттачивать свой стиль в студии «Модный сундучок» и т.д. Встречаясь еженедельно на лекциях, есть возможность обсуждать общие вопросы, касающиеся форм и содержания обучения, плана общественной работы, в целом жизни народной школы.

Возвращаясь к «Стратегии действий в интересах граждан старшего поколения в Российской Федерации до 2025 года» [14], документу, о котором шла речь в начале статьи, хотелось бы обратить внимание на то, что указанные в нем Целевые показатели требуют доработки, поскольку только один из них предполагает активную позицию пожилого человека: «Доля граждан старшего поколения, занимающихся физической культурой и спортом». Далее авторы ограничиваются удовлетворенностью социальным обслуживанием, наличием геронтологических коек, количеством автобусов, предназначенных для перевозки лиц с ограниченными возможностями [14, с. 45-46]. То есть перед нами вновь предстает пугающий образ немощной старости. Удивительно, но целевые показатели не соответствуют ряду положений Стратегии, подчеркивающих право пенсионеров на активную, яркую жизнь, наполненную социальным туризмом, добровольчеством, творчеством, доступным непрерывным образованием. Как же произойдет «формирование в России идеологических установок, определяющих важность граждан старшего поколения и образа благополучной старости для развития общества и будущего страны» [14, с. 41] если критериями успешной реализации Стратегии действий являются больничные койки и специализированные автобусы? Опыт Высших народных школ показывает:

если человек развивается, социально активен и помогает другим, он сам становится сильнее, его социальное самочувствие достигает высокого уровня. Полагаем, что именно этот путь ведет к активному долголетию.

Заключение

1. В мировой практике и в том числе в российском обществе широкое распространение получают различные виды неформального образования для людей третьего возраста. В нашей стране в рамках программы «Активное долголетие» открываются кружки, курсы, спортивные секции. Эта работа заслуживает поддержки и дальнейшего развития. Одним из перспективных направлений дальнейшего развития этой деятельности может стать открытие постоянно действующих Высших народных школ, как образовательного пространства с высоким уровнем вариативности учебных, развивающих программ и наличием устойчивых межличностных отношений, создающих у пожилого человека ощущение психологической безопасности и востребованности обществом.

2. Российские Высшие народные школы функционируют благодаря подвижнической деятельности их организаторов и слушателей. Являясь добровольческим проектом, опирающимся на социальное партнерство с органами местного самоуправления, бизнесом, общественными организациями, народные школы демонстрируют высокий уровень социальной активности, являются значимым человеческим и социальным капиталом региона.

3. Слушателями Высшей народной школы в России являются представители старшего поколения. Опыт ВНШ подтверждает готовность людей третьего возраста к развитию, самореализации в новых для них сферах деятельности. Благодаря погружению в образовательное пространство школы у слушателей возможно появление новых позитивных личностных смыслов жизни, повышение уровня самовосприятия и улучшение физического самочувствия. Кружки, студии, клубы, издательская деятельность стимулируют творческую активность слушателей, создают для них ситуацию

успеха, общественного признания, что в совокупности может улучшить их социальное самочувствие.

4. Социальное самочувствие человека меняется в течение жизни и поддается коррекции. В работе с представителями старшего поколения в условиях Высшей народной школы важно осуществление мониторинга субъективных оценок основных факторов, обуславливающих социальное самочувствие слушателей. На основе данного мониторинга можно делать выводы об эффективности деятельности школы в плане улучшения социального самочувствия слушателей как основы их активного долголетия. Получение такой обратной связи позволит целенаправленно организовывать групповую и по необходимости индивидуальную работу со слушателями, способствующую формированию более оптимистичного взгляда на мир, развитию социокультурной активности, изменению отношения к основным факторам, обуславливающим социальное самочувствие личности.

5. В число показателей Стратегии действий в интересах граждан старшего поколения в Российской Федерации и других аналогичных документов целесообразно ввести те, которые касались бы ключевой задачи: улучшения качества жизни пожилых людей и формирование образа благополучной старости. Сюда следует отнести долю пенсионеров, включенных на постоянной основе в деятельность центров образования, развития, творчества, занимающихся социальным туризмом, социально значимой добровольческой деятельностью.

6. Полагаем, что в рамках государственной стратегии поддержки представителей старшего поколения необходимо обратить внимание на опыт Высших народных школ для людей третьего возраста, уверены, что Высшая народная школа должна стать значимым сегментом системы непрерывного образования России с государственной поддержкой.

Список литературы

1. Асланова О.А. Социальное самочувствие: измерительный инструментарий, показатели и социальные критерии // Теория и практика общественного развития. 2012. №2. <http://teoria-practica.ru/rus/files/>

- arhiv_zhurnala/2012/2/s%D0%BEci%D0%BEI%D0%BEgy%D0%B0/aslanova.pdf
2. Вершловский С. Г. Взрослый как субъект образования // Педагогика. 2003. № 8. С. 3-8.
 3. Вершловский С.Г. Андрагогика: учебно-методическое пособие. Санкт-Петербург: СПб АППО, 2014. 148 с.
 4. Высшие народные школы в образовательном пространстве современной России: вопросы теории и практики. Коллективная монография / под ред. Литвиновой Н.П., Гординой О.В. Иркутск-Санкт-Петербург: ВСГАО, 2009. 240 с.
 5. Головаха Е.И., Панина Н.В. Интегральный индекс социального самочувствия (ИИСС): конструирование и применение социологического теста в массовых опросах. Киев: Ин-т социологии, 1997. 67 с.
 6. Гордина О. В., Гордин А.И. Андрагогика: учебное пособие для вузов. Москва: Юрайт, 2022. 259 с.
 7. Калашникова О.А. Социальное самочувствие слушателей высшей народной школы: проблема изучения и педагогического анализа // В мире научных открытий. 2011. №5(17). С. 23-30.
 8. Литвинова Н.П. Тенденции и перспективы развития Высших народных школ //Человек и образование. 2010. № 4. С. 15-19.
 9. Литвинова Н.П. Обучающиеся регионы в контексте становления культуры обучения на протяжении всей жизни // Журнал правовых и экономических исследований. 2014. № 3. С. 179-185.
 10. Лонструп Б. Учим взрослых с любовью. / Пер. с англ. А. Гастевой. Псков: ALLA, «Adult Learning for Local Action», 1996. 131 с.
 11. Корсгаард О. Борьба за просвещение. Образование взрослых в Дании. Опыт пяти столетий. / Пер. с датс. Е. Огарева, Г. Ключарева. Москва: РНИСиНП. 2000. 71 с.
 12. Медведев Н.П. Социальное самочувствие личности: вопросы содержания, измерения и оценки // Социальное самочувствие населения в современной России: Тезисы докладов Всероссийской научно-практической конференции. Ростов на Дону, 2010. С. 134-137.
 13. Сайт ВНШ // Высшая народная школа в моей жизни. <http://union-of-the-restless.ru/vysshaya-narodnaya-shkola-v-moej-zhizni> (дата обращения 18.08.2024).

14. Стратегия действий в интересах граждан старшего поколения в Российской Федерации до 2025 года. Правительство российской федерации. Распоряжение от 5 февраля 2016 г. № 164-р. Москва. 47 с. <https://docs.cntd.ru/document/420334631>
15. Штомпка П. Социология социальных изменений / Пер. с англ., под ред. В.А. Ядова. Москва: Аспект Пресс, 1996. 416 с.
16. Berger P., Luckmann T. The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge. Garden City, NY: Anchor Books, 1991. 240 p.
17. Korsgaard O. *Højskoler for folket: 1844*. Aarhus: Universitetsforlag. 100 Danish stories, 2023. Vol. 70. 100 p.

References

1. Aslanova O.A. Social well-being: measuring instruments, indicators and social criteria. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya* [Theory and practice of social development], 2012. no. 2. http://teoria-practica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2012/2/s%D0%BEci%D0%BEI%D0%BE-giy%D0%B0/aslanova.pdf
2. Vershlovsky S.G. Adult as a subject of education. *Pedagogika* [Pedagogy], 2003, no. 8, pp. 3-8.
3. Vershlovsky S.G. *Andragogy: an educational and methodical manual*. Saint Petersburg: SPb APPO Publ., 2014, 148 p.
4. *Higher folk schools in the educational space of modern Russia: issues of theory and practice*. Collective monograph / ed. Litvinova N.P., Gordina O.V. Irkutsk-St. Petersburg: VSGAO Publ., 2009, 240 p.
5. Golovakha E.I., Panina N.V. *Integral index of social well-being (IISS): design and application of a sociological test in mass surveys*. Kiev: Institute of Sociology Publ., 1997, 67 p.
6. Gordina O. V., Gordin A.I. *Andragogy: textbook for universities*. Moscow: Yurayt Publ., 2022. 259 p.
7. Kalashnikova O.A. Social well-being of students of the higher folk school: the problem of studying and pedagogical analysis. *V mire nauchnykh ot-krytiy* [In the world of scientific discoveries], 2011, no. 5(17), pp. 23-30.
8. Litvinova N.P. Trends and prospects of development of higher national schools. *Chelovek i obrazovaniye* [Man and education], 2010, no. 4, pp. 15-19.

9. Litvinova N.P. Learning regions in the context of the formation of a culture of lifelong learning. *Zhurnal pravovykh i ekonomicheskikh issledovaniy* [Public health and disease prevention], 2014, no. 3, pp. 179-185.
10. Lonstrup B. *We teach adults with love* / Translated from English A. Gasteva. Pskov: ALLA, Adult Learning for Local Action Publ., 1996, 131 p.
11. Korsgaard O. *Struggle for enlightenment. Adult education in Denmark. The experience of five centuries.* / Translated from the dates of E. Ogarova, G. Klyuchareva. Moscow: RNISiNP Publ., 2000, 71 p.
12. Medvedev N.P. Social well-being of the individual: issues of content, measurement and evaluation. *Sotsial'noye samochuvstviye naseleniya v sovremennoy Rossii: Tezisy dokladov Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Social well-being of the population in modern Russia: Abstracts of the All-Russian Scientific and Practical Conference], 2010, pp. 134-137.
13. High Folk School in My Life. <http://union-of-the-restless.ru/vyshshayanarodnaya-shkola-v-moej-zhizni>
14. Strategy of actions in the interests of older citizens in the Russian Federation until 2025. The Government of the Russian Federation. Order dated February 5, 2016 No. 164-R. Moscow, 47 p. <https://docs.cntd.ru/document/420334631>
15. Shtompka P. *Sociology of social change* / Translated from English, edited by V.A. Yadov. Moscow: Aspect Press Publ., 1996, 416 p.
16. Berger P., Luckmann T. *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge.* Garden City, NY: Anchor Books Publ., 1991, 240 p.
17. Korsgaard O. *Højskoler for folket: 1844.* Aarhus: Universitetsforlag Publ., 100 Danish stories, 2023, vol. 70, 100 p.

ДАнные ОБ АВТОРАХ

Гордина Ольга Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры социальной педагогики и психологии, Педагогический институт
Иркутский государственный университет
ул. Нижняя Набережная, 6, г. Иркутск, 664011, Российская Федерация
g.o.v.2018@mail.ru

Гордин Александр Иннокентьевич, кандидат педагогических наук,
доцент, доцент кафедры социальной педагогики и психоло-
гии, Педагогический институт
Иркутский государственный университет
ул. Нижняя Набережная, 6, г. Иркутск, 664011, Российская
Федерация
a-gordin58@mail.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Olga V. Gordina, Candidate of Pedagogical Science, Associate Profes-
sor, Associate Professor at Department of Social Pedagogy and
Psychology, Pedagogical Institute
Irkutsk State University
6, Nizhnaya Naberezhnaya Str., Irkutsk, 664011, Russian Fede-
ration
g.o.v.2018@mail.ru
SPIN-code: 5401-0518
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2463-2075>

Alexsandr I. Gordin, Candidate of Pedagogical Science, Associate Pro-
fessor, Associate Professor at Department of Social Pedagogy and
Psychology, Pedagogical Institute
Irkutsk State University
6, Nizhnaya Naberezhnaya Str., Irkutsk, 664011, Russian Fede-
ration
a-gordin58@mail.ru
SPIN-code: 5606-4953
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-3850-5309>

Поступила 21.06.2024
После рецензирования 20.07.2024
Принята 01.08.2024

Received 21.06.2024
Revised 20.07.2024
Accepted 01.08.2024

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ

(<http://rjep.ru>)

В журнале публикуются оригинальные статьи на русском и английском языках, содержащие результаты фундаментальных и теоретико-прикладных исследований в области психологии и педагогики, а также обзорные статьи ведущих специалистов по тематике журнала.

Требования к оформлению статей

Объем рукописи	7–24 страницы формата А4, включая таблицы, иллюстрации, список литературы; для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук – 7–10.
Поля	все поля – по 20 мм
Шрифт основного текста	Times New Roman
Размер шрифта основного текста	14 пт
Межстрочный интервал	полуторный
Отступ первой строки абзаца	1,25 см
Выравнивание текста	по ширине
Автоматическая расстановка переносов	включена
Нумерация страниц	не ведется
Формулы	в редакторе формул MS Equation 3.0
Рисунки	по тексту
Ссылки на формулу	(1)
Ссылки на литературу	[2, с. 5], цитируемая литература приводится общим списком в конце статьи в порядке упоминания

**ЗАПРЕЩАЕТСЯ ИСПОЛЬЗОВАТЬ
ССЫЛКИ-СНОСКИ ДЛЯ УКАЗАНИЯ
ИСТОЧНИКОВ**

Обязательная структура статьи

УДК

ЗАГЛАВИЕ (на русском языке)

Автор(ы): фамилия и инициалы (на русском языке)

Аннотация (на русском языке)

Ключевые слова: отделяются друг от друга точкой с запятой
(на русском языке)

ЗАГЛАВИЕ (на английском языке)

Автор(ы): фамилия и инициалы (на английском языке)

Аннотация (на английском языке)

Ключевые слова: отделяются друг от друга точкой с запятой
(на английском языке)

Текст статьи (на русском языке)

- 1. Введение.**
- 2. Цель работы.**
- 3. Материалы и методы исследования.**
- 4. Результаты исследования и их обсуждение.**
- 5. Заключение.**
- 6. Информация о конфликте интересов.**
- 7. Информация о спонсорстве.**
- 8. Благодарности.**

Список литературы

Библиографический список по ГОСТ Р 7.05-2008

References

Библиографическое описание согласно требованиям журнала

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Фамилия, имя, отчество полностью, должность, ученая степень, ученое звание

Полное название организации – место работы (учебы) в именительном падеже без составных частей названий организаций, полный юридический адрес организации в следующей последовательности: улица, дом, город, индекс, страна (на русском языке)

Электронный адрес

SPIN-код в SCIENCE INDEX:

DATA ABOUT THE AUTHORS

Фамилия, имя, отчество полностью, должность, ученая степень, ученое звание

Полное название организации – место работы (учебы) в именительном падеже без составных частей названий организаций, полный юридический адрес организации в следующей последовательности: дом, улица, город, индекс, страна (на английском языке)

Электронный адрес

RULES FOR AUTHORS

(<http://rjep.ru>)

The journal publishes original articles in Russian and English, containing the results of fundamental and theoretical and applied research in the field of psychology and pedagogy, as well as review articles by leading experts on the subject of the journal.

Requirements for the articles to be published

Volume of the manuscript	7–24 pages A4 format, including tables, figures, references; for post-graduates pursuing degrees of candidate and doctor of sciences – 7–10.
Margins	all margins –20 mm each
Main text font	Times New Roman
Main text size	14 pt
Line spacing	1.5 interval
First line indent	1,25 cm
Text align	justify
Automatic hyphenation	turned on
Page numbering	turned off
Formulas	in formula processor MS Equation 3.0
Figures	in the text
References to a formula	(1)
References to the sources	[2, p. 5], references are given in a single list at the end of the manuscript in the order in which they appear in the text

**DO NOT USE FOOTNOTES
AS REFERENCES**

Article structure requirements

TITLE (in English)

Author(s): surname and initials (in English)

Abstract (in English)

Keywords: separated with semicolon (in English)

Text of the article (in English)

- 1. Introduction.**
- 2. Objective.**
- 3. Materials and methods.**
- 4. Results of the research and Discussion.**
- 5. Conclusion.**
- 6. Conflict of interest information.**
- 7. Sponsorship information.**
- 8. Acknowledgments.**

References

References text type should be Chicago Manual of Style

DATA ABOUT THE AUTHORS

Surname, first name (and patronymic) in full, job title, academic degree, academic title

Full name of the organization – place of employment (or study) without compound parts of the organizations' names, full registered address of the organization in the following sequence: street, building, city, postcode, country

E-mail address

SPIN-code in SCIENCE INDEX:

СОДЕРЖАНИЕ

РЕДАКЦИОННАЯ СТАТЬЯ

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
В РОССИИ: ЮБИЛЕЙНЫЙ НОМЕР К 50-ЛЕТИЮ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА НАБЕРЕЖНОЧЕЛНИНСКОГО
ГОСПЕДУНИВЕРСИТЕТА И 15-ЛЕТИЮ ЖУРНАЛА
Т.А. Магсумов 7

ОСНОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

ПЕДАГОГИКА ВСЕЛЕНСКО-ХУДОЖЕСТВЕННОЙ МЫСЛИ
П.А. Гагаев 17

ПРОБЛЕМА ФОРМУЛИРОВКИ ПРИНЦИПОВ ОБУЧЕНИЯ
И ПУТИ ЕЕ РЕШЕНИЯ
А.М. Гайфутдинов, Р.А. Медведева, Т.В. Гайфутдинова 34

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ
НА ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТАХ
УНИВЕРСИТЕТОВ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ В XIX ВЕКЕ:
МЕЖДУ КЛАССИЦИЗМОМ И РЕАЛИЗМОМ
Е.Ю. Жарова 54

«КАЛЕНДАРЬ ШКОЛЬНИКА»:
ИСТОРИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ КАЛЕНДАРНОГО ПРОЕКТА
В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРАКТИКАХ
М.С. Костюхина 85

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ
В XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКОВ: ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ
О.А. Логинова 108

**РОССИЙСКОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ ГИБРИДНОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА**

СОЗДАНИЕ КВАЗИПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИ НАСЫЩЕННОЙ СРЕДЫ НА ОСНОВЕ РЕСУРСОВ ТЕХНОПАРКА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ С.В. Аранова, Л.К. Боровик, Е.А. Иглина, Н.В. Примчук	129
НЕЙРОСЕТЕВОЙ МАШИННЫЙ ПЕРЕВОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ И.С. Волегжанина, С.В. Чусовлянова	157
ГОТОВНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА К ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА Т.В. Громова	181
ПРИМЕНЕНИЕ ГЕНЕРАТИВНОГО ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА: РАЗРАБОТКА КОНТРОЛЬНО-ИЗМЕРИТЕЛЬНЫХ МАТЕРИАЛОВ О.И. Пугач, Н.В. Старцева	198
СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ ВНЕДРЕНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПРЕПОДАВАНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗАХ И.А. Семёнкина, Т.А. Павлова	219
КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОТЕЧЕСТВЕННОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ	
АНАЛИЗ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА О КОМАНДНОЙ РАБОТЕ И КОМАНДНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ А.В. Беляева, М.Г. Янова, А.Ю. Сенченко, Г.В. Сенченко	243

КОМПЕТЕНЦИИ МОЛОДЫХ УНИВЕРСИТЕТСКИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В ЭПОХУ КОГНИТИВНОЙ РЕВОЛЮЦИИ Ли Жуйтин, Т. Е. Исаева	260
ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ РЕФЛЕКСИВНЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ПРОГРАММАХ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ Т.Ф. Ушева	286
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ ПО РАБОТЕ С РАЗНЫМИ ВИДАМИ БУЛЛИНГА В ШКОЛЬНОЙ СРЕДЕ (РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ В г. НАБЕРЕЖНЫЕ ЧЕЛНЫ) Н.Г. Хакимова, М.М. Гумерова, Т.А. Магсумов	302
СТРАТЕГИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ИЗМЕНЯЮЩЕМСЯ КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ: УТОЧНЕНИЕ ПОНЯТИЙНОГО АППАРАТА Ю.В. Шевченко	320
УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ СПОСОБНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАТЬ ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЕ Л.Г. Шестакова, М.В. Лапенюк	340
КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ПРЕДИКТОР УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ Т.Н. Щербакова, Д.Н. Мисиров, Х.Х. Тамасханова	365
СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ, СОДЕРЖАНИЕ, КРИТЕРИИ, ПОКАЗАТЕЛИ И УРОВНИ СФОРМИРОВАННОСТИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ Н.Л. Сосницкая, Ю.Н. Шманаева	387

ВЫСШАЯ НАРОДНАЯ ШКОЛА КАК ФАКТОР УЛУЧШЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО САМОЧУВСТВИЯ ЧЕЛОВЕКА ТРЕТЬЕГО ВОЗРАСТА О.В. Гордина, А.И. Гордин	406
ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ	430

CONTENTS

EDITORIAL NOTE

PEDAGOGICAL EDUCATION IN RUSSIA:
ANNIVERSARY ISSUE FOR THE 50TH ANNIVERSARY
OF THE PEDAGOGICAL FACULTY OF NABEREZHNYE
CHELNY STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY AND THE 15TH
ANNIVERSARY OF THE JOURNAL

T.A. Magsumov 7

FOUNDATIONS OF PEDAGOGICAL EDUCATION IN RUSSIA

PEDAGOGY OF UNIVERSAL ARTISTIC THOUGHT

P.A. Gagaev 17

THE PROBLEM OF FORMULATING THE PRINCIPLES
OF TEACHING AND WAYS TO SOLVE IT

A.M. Gaifutdinov, R.A. Medvedeva, T.V. Gaifutdinova 34

TEACHER TRAINING AT PHYSICS
AND MATHEMATICS FACULTIES OF UNIVERSITIES
IN THE RUSSIAN EMPIRE IN THE 19TH CENTURY:
BETWEEN CLASSICISM AND REALISM

E.Yu. Zharova 54

‘SCHOOLCHILD’S CALENDAR’: HISTORY AND PERSPECTIVES OF
THE CALENDAR PROJECT IN PEDAGOGICAL PRACTICES

M.S. Kostiukhina 85

HISTORICAL GENESIS OF PEDAGOGICAL EDUCATION
IN RUSSIA IN THE 19TH – EARLY 20TH CENTURIES

O.A. Loginova 108

**RUSSIAN PEDAGOGICAL EDUCATION
IN A HYBRID EDUCATIONAL SPACE**

CREATION OF A QUASI-PROFESSIONAL TECHNOLOGICALLY SATURATED ENVIRONMENT BASED ON THE RESOURCES OF A TECHNOPARK AT A PEDAGOGICAL UNIVERSITY S.V. Aranova, L.K. Borovik, E.A. Iglina, N.V. Primchuk	129
NEURAL NETWORK MACHINE TRANSLATION AS A PREREQUISITE FOR THE RENEWAL OF LABOUR FUNCTIONS OF A FOREIGN LANGUAGE INSTRUCTOR AT A TECHNICAL UNIVERSITY I.S. Volegzhnina, S.V. Chusovlyanova	157
UNIVERSITY TEACHER'S READINESS FOR DIGITAL TRANSFORMATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS T.V. Gromova	181
APPLICATION OF GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE METHODOLOGICAL WORK OF A UNIVERSITY TEACHER: DEVELOPMENT OF TEST MATERIALS O.I. Pugach, N.V. Startseva	198
THE CURRENT STATE AND FUTURE PROSPECTS OF THE INTEGRATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES IN FOREIGN LANGUAGE INSTRUCTION AT UNIVERSITIES I.A. Semyonkina, T.A. Pavlova	219
COMPETENCY-BASED APPROACH IN NATIONAL PEDAGOGICAL EDUCATION	
ANALYSIS OF MEDICAL UNIVERSITY STUDENTS' OPINIONS ON TEAMWORK AND TEAM INTERACTION A.V. Belyaeva, M.G. Yanova, A.Yu. Senchenko, G.V. Senchenko	243

COMPETENCES OF YOUNG UNIVERSITY TEACHERS IN THE ERA OF COGNITIVE REVOLUTION Li RuiTing, T. E. Isaeva	260
SPECIFICS OF DEVELOPING REFLECTIVE SKILLS OF STUDENTS MAJORING IN PEDAGOGICS T.F. Usheva	286
PROFESSIONAL COMPETENCE OF A TEACHER TO DEAL WITH DIFFERENT TYPES OF BULLYING IN THE SCHOOL ENVIRONMENT (RESULTS OF AN EMPIRICAL STUDY IN NABEREZHNYE CHELNY) N.G. Khakimova, M.M. Gumerova, T.A. Magsumov	302
STRATEGIC THINKING OF FUTURE TEACHERS IN A CHANGING CULTURAL AND EDUCATIONAL SPACE: REFINING THE CONCEPTUAL FRAMEWORK Y.V. Shevchenko	320
CONDITIONS FOR FORMING THE ABILITY OF PEDAGOGICAL STUDENTS TO USE MIND MAPS IN PEDAGOGICAL WORK L.G. Shestakova, M.V. Lapenok	340
COMMUNICATIVE COMPETENCE AS A PREDICTOR OF SUCCESSFUL ADAPTATION OF PEDAGOGICAL STUDENTS T.N. Shcherbakova, D.N. Misirov, H.K. Tamaskhanova	365
STRUCTURAL COMPONENTS, CONTENT, CRITERIA, INDICATORS AND LEVELS OF FORMATION OF HEALTH-SAVING CULTURE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS N.L. Sosnickaya, Yu.N. Shmanaeva	387
A FOLK HIGH SCHOOL AS A FACTOR OF IMPROVING THE SOCIAL WELL-BEING OF A THIRD AGE PERSON O.V. Gordina, A.I. Gordin	406
RULES FOR AUTHORS	430

ДОСТУП К ЖУРНАЛУ

Доступ ко всем номерам журнала – постоянный, свободный и бесплатный.

Каждый номер содержится в едином файле PDF.

OPEN ACCESS POLICY

All issues of the Russian Journal of Education and Psychology

are always open and free access.

Each entire issue is downloadable as a single PDF file.

<http://rjep.ru/>

Подписано в печать 31.10.2024. Дата выхода в свет 31.10.2024. Формат 60x84/16.
Усл. печ. л. 31,49. Тираж 5000 экз. Свободная цена. Заказ RJEP155SE-1/024.
Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии «Издательство «Авторская Мастерская» (ИП Давгуненко А.А. ИНН 344210747590). Адрес типографии: ул. Проезд Добролюбова 3 стр. 2, г. Москва, 127254, Россия.