

ISSN 2658-4034

RUSSIAN JOURNAL OF EDUCATION AND PSYCHOLOGY

Volume 15, Number 6, Part I
2024



Russian Journal of Education and Psychology

Том 15, № 6
часть 1
2024

Vol. 15, No. 6
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, № 6, часть 1, 2024 / Vol. 15, No 6, 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

Lan²

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, ФГКВОУ 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);

Пергаменчик 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);

Sofija 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 Абдураул 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).

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
ИССЛЕДОВАНИЯ

EDUCATIONAL AND
PEDAGOGICAL STUDIES

DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-542

EDN: SDTYXF

UDC 338.001.36



Original article | Methodology and Technology of Vocational Education

DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT
AS A CONDITION FOR EFFECTIVE STAFF TRAINING
FOR INNOVATION ECONOMY

*T.N. Korzh, A.S. Sivtseva, S.S. Mirontseva,
Yu.P. Spirina, E.V. Nikitina*

Abstract

The research focuses on the formation of a digital educational environment (DEE) as a crucial factor for training personnel capable of thriving in an innovative economy.

Purpose. The study addresses the challenges posed by the rapidly evolving digital business landscape, emphasizing the need for educational institutions to adapt by creating a competitive DEE. The primary goal is to identify the key directions for developing a DEE that effectively prepares students for the demands of the digital economy.

Materials and methods. The research utilized various methods, including systematic and functional approaches, expert assessments, and statistical analysis, to evaluate the potential of the educational environment in training digital business professionals. A case study was conducted at Sevastopol State University. The study compared traditional teaching methods with a blended learning model.

Results. The authors conclude that a well-designed DEE, leveraging platforms like Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), is essential for preparing future professionals in the digital economy. The results of the research are recommended for use in frameworks for additional professional training, employment, and staff retraining, with the aim of enhancing the overall professional competence of specialists.

Keywords: digital personnel; information and educational environment; informal education; business education; digital ecosystems; individual trajectory

For citation. Korzh T.N., Sivtseva A.S., Mirontseva S.S., Spirina Yu.P., Nikitina E.V. Digital Educational Environment as a Condition for Effective Staff Training for Innovation Economy. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2024, vol. 15, no. 6, pp. 7-28. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-542

Научная статья | Методология и технология профессионального образования

ЦИФРОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ ДЛЯ ИННОВАЦИОННОЙ ЭКОНОМИКИ

*Т.Н. Корж, А.С. Сивцева, С.С. Миронцева,
Ю.П. Спирина, Е.В. Никитина*

Аннотация

Исследование сосредоточено на формировании цифровой образовательной среды (ЦОС) как ключевого фактора подготовки кадров, способных успешно функционировать в инновационной экономике.

Цель исследования. Исследование рассматривает проблемы, связанные с быстро развивающимся цифровым бизнес-ландшафтом, подчеркивая необходимость адаптации образовательных учреждений к созданию конкурентоспособной ЦОС. Основная цель – определить ключевые направления разработки ЦОС, которая эффективно подготавливает студентов к требованиям цифровой экономики.

Материалы и методы. В рамках настоящего исследования использовались различные методы, включая системный и функциональный подходы, экспертные оценки и статистический анализ для оценки потенциала образовательной среды в подготовке специалистов для цифрового бизнеса. Применён метод кейс-стади в образовательном процессе Севастопольского государственного университета. Представлен сравнительный анализ традиционных методов преподавания и модели смешанного обучения.

Результаты. Сделаны выводы о том, что хорошо спроектированная ЦОС, использующая такие платформы, как Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), является необходимой для подготовки будущих специалистов в цифровой экономике. Полученные результаты исследования рекомендуется использовать в схемах дополнительного профессионального обучения, трудоустройства и переподготовки кадров с целью повышения общепрофессиональной компетентности специалистов.

Ключевые слова: цифровой персонал; информационно-образовательная среда; неформальное образование; бизнес-образование; цифровые экосистемы; индивидуальная траектория

Для цитирования. Корж Т.Н., Сивцева А.С., Миронцева С.С., Спирина Ю.П., Никитина Е.В. Цифровая образовательная среда как условие эффективной подготовки кадров для инновационной экономики // Russian Journal of Education and Psychology. 2024. Т. 15, № 6. С. 7-28. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-542

Introduction

The rapidly developing digital business requires an instant response of the educational environment to the changing demands of citizens, society, government, and business. Rapid changes are challenges for the education system. Therefore, there is a necessity to form the digital environment of an educational organization as a direction that ensures its competitiveness in modern realities. The construction of a digital educational environment [DEE] addresses the issues of developing a system of basic personal competencies that will provide a person with the

opportunity to quickly adapt to social and economic changes, as well as his successful socialization, professionalization, and well-being in a transforming economy [14].

When forming a DEE as a condition for the effective training of personnel for an innovative economy, some issues arise that are related to the inadequacy of qualification requirements applicable to labor resources [15]. The issue is also the assessment of the existing potential of the educational environment in training the workforce for the digital business. The next set of issues is related to the presence of technological and knowledge risks in the education system in training personnel for the digital business [16]. It is, therefore, relevant to study the potential of the education system in training personnel for the digital business and determine the role of the management staff of high school in its renewal, which is the scientific relevance of the research.

The research goal is to identify the primary directions of the formation of a competitive DEE of an institution as a condition for effective training of personnel for an innovative economy [13].

At the request of various target groups, it considers the joint creation of value to achieve the goals of self-development and self-education of digital economy personnel. In solving the set tasks, we examine modern education trends in the digital economy context [2]. Additionally, we identify the issues that need to be solved to eliminate the obstacles to the effective use of the digital education system of the institution and formulate priority tasks that need to be solved.

Digital Educational Environment Concept

At the present stage, the DEE is a part of the global information space of various industries and directions: economic, managerial, political, industrial, sectoral, medical, etc. Simultaneously, the basic element of the DEE is the training segment, which in turn acts as a combination of existing or intentionally created pedagogical conditions for the elevation of an individual [11]. Summarizing the available data on the DEE structure, one can assume that, regardless of the scale, it should include three components: conditions (platform and form of presentation of training informa-

tion), content (actual data and information), and result (level of formation of relevant competencies) [18]. The Unified Information Space [UIS] of an institution assumes the functioning of the following subsystems: administrative, registration and authorization, knowledge, communication, accounting, library and bibliographic, organizational, educational, and process. There may be a digital dean's office in the pedagogical segments. Additionally, the subsystems of the UIS are supposed to accumulate test, economic, statistical, and documentation information [1].

Therefore, the concept of DEE is considered by us a public set of information models designed to provide various educational tasks, as well as conditions for training personnel for an innovative economy. The public model means the ability and right of consumers to use different systems as part of the DEE [6], replace them, add new ones in the field of the network infrastructure, forming a single technological educational platform with innovative technologies, creating conditions for effective interaction between stakeholders. The specialization of the DEE will be considered further.

Modern Digital Environment of Educational Institutions

When evaluating a modern DSP, its goal-setting raises questions. J. Reale, E. O'Brien, et al. indicate the components of goal setting in the digital environment for managing educational programs at the university. To support the management of the main professional educational program (MEP) during the life cycle, the scholars propose a developed system of digital services, including the "Personal account of the head of the MEP," "Student's personal account," and "Teacher's personal account." Therefore, the proposed goal setting of the DEE is competitive and feasible [16].

S. Taranukha, M. Savelyeva, and I. Fomina consider the transformation of the digital information and educational system of the transport high school into a digital ecosystem based on the implement of artificial intelligence technologies. The scholars study the digital ecosystem of the transport university. It is determined by a systematic approach, as a set of ecosystems of users [19]. The digital ecosystem of students is studied as a set of elements homogeneous in terms of education, the functioning

of which is aimed at the formation of students' competencies within a separate educational program and the provision of basic and additional services at the request of the main users [13]. The list of additional services that are elements of the structure of the digital ecosystem is considered based on a certain sample of students of various courses in the field of bachelor's and master's studies in economics and digital technology in order to cover various professional orientations and monitor possible changes in needs depending on the maturity of the student. A conceptual model of the digital ecosystem is built based on the set of basic and additional services. From our perspective, these components are viable, especially within the framework of a specialized educational institution.

Ecosystem for Training Future Leaders of the Digital World

The digital educational environment as a condition for effective training of personnel for an innovative economy is not limited to the framework of an educational institution. The study by N. Altukhova and E. Vasilyeva examines the features of teaching the course "Internet entrepreneurship," supported by the Foundation for the Development of Internet Initiatives, at universities in Russia, Belarus, and Kazakhstan. The Department of Business Informatics of the Financial University (Moscow, Russia) has been teaching students and postgraduates the basics of entrepreneurship on the Internet since 2015. The scholars highlight the issues of teaching technological entrepreneurship. Therefore, several publications identify key participants in training professionals whose competencies may be in demand within the ecosystem of the digital world. The recommendations for improving the effectiveness of the learning process developed by the scholars are of particular interest [10]. An important advantage of the approach to teaching the course "Internet entrepreneurship" is the integration of Lean Startup methodology and design thinking. The scholars have developed case studies and practical recommendations for creating digital services based on human-centered design. The extracurricular business game "Your profession in the field of Internet technologies (IT)" is also fairly relevant. The tasks of the business game describe the necessary personal qualities and competencies of eight popular IT professions: consultant, presale manager,

top product manager, software developer, support engineer, tester, brand project manager, and system administrator. When forming an ecosystem for training future leaders of the digital world, it is of interest to build a portrait of a typical representative of the profession, the type of behavior in a conflict situation, and communication characteristics. When conducting these types of games, one can use psychological tests to test the knowledge of the subject area and identify communication skills and logic.

Therefore, when forming an ecosystem for training future leaders of the digital world, one should consider the set of competencies inherent in the personnel of the digital economy, as well as the algorithm of career growth.

Building an effective digital learning environment is a systemic prerequisite for the success of higher education institutions. In fact, a digital learning environment is an open set of information systems designed to provide various tasks of the educational process. Among pedagogical technologies, it is the information and communication technologies that have a significant potential to provide educational activity of individuals and their self-assessment, which is close to adequate one. These are both the specificity and the phenomenon of the digital educational environment [12].

Expansion of the capabilities of traditional forms of learning to master educational programs and effective communication between participants in the educational process were the prerequisites for the development of the Electronic Information and Education Environment of Sevastopol State University (EIEU). The EIEU provides the solution to the following tasks:

1. Organization of training using different tools: chats and forums;
2. Development of training modules directly in the system;
3. Development of tests and control materials;
4. Recording the progress of the educational process and the results of interim certification and results of mastering the basic educational programs;
5. Analysis of user activity and motivation for learning.

The process of implementation of the Digital Learning Environment at Sevastopol State University has gone through several stages:

1. Creation of the digital information and educational environment of the University, which includes digital educational and digital

information resources, various information systems, telecommunication technologies, and appropriate technological means that ensure the full mastering of educational programs by the students. To organize e-learning, Sevastopol State University uses the Moodle distance learning system - there, teachers or a team of teachers of the University develop e-learning courses and implement a flexible automated grading system for all completed assignments (local regulatory documents for e-learning, including Regulation on e-learning and distance learning technologies dated January 29, 2018, Regulation on creation, expertise, and placement of e-learning resources dated August 27, 2018, and Regulation on crediting the results of mastering open online courses dated December 27, 2017, were developed;

2. Establishment of the organizational structure of e-learning and definition of the functions of the structural units of the University;
3. Continuous training and professional development of the University faculty and staff on educational programs using e-learning and distance learning technologies;
4. Development of methodological recommendations and instructions for teachers on providing distance learning, video instructions on working with Moodle platform, on creating and editing e-learning courses, and organization of methodological support for e-learning;
5. Examination of digital courses before opening access to students to determine the degree of compliance of their structure and content with the working program of the discipline, modern practices of using information and communication technologies, and the requirements of the Regulations [9];
6. Development of a system of incentives for teachers; to calculate the indicators of effective contract, the points for development and implementation of an e-learning course or massive open online course, which passed internal and external expertise as an author in digital information and education environment, are included.

Materials and methods

We utilize a set of general scientific methods: systematic and functional approaches; special research methods: sociological (expert assessments, observation, analysis of educational practices, questionnaires, and interviews of participants in educational relations, employers) and statistical. The employed methods allow us to scientifically characterize the potential of the educational environment in training personnel for the digital business.

Today, future bachelors in economics have quite high requirements for the application of digital technologies in professional activities. The educational process at Sevastopol State University is focused on ensuring that each particular student acquires the knowledge, skills, and abilities defined by the requirements of Federal State Educational Standards (FSESV) in the relevant fields of study. For Sevastopol State University, there is a rather acute problem of training higher-level economists, taking into account the peculiarities of the university development today and the tasks set within the Priority 2030 project.

The digital educational environment of the Institute of Social Sciences and International Relations of the Sevastopol State University introduces new pedagogical practices [4]. Particular attention was paid to the organization of personalized learning in a digital educational environment, for which e-learning provides ample opportunities [7]. At the moment, there is a structure for teaching the discipline Foreign Language for students in the direction 38.03.01 – Economics, which has been formed over the past years. In this connection, we consider it expedient to develop professional competencies in future economists in a digital educational environment since:

- First, it helps future bachelors to study better and obtain a higher level of knowledge in the disciplines;
- Second, it helps to increase their motivation;
- Third, it develops students' skills in using digital resources for independent study of academic disciplines.

Training bachelors - future economists in digital technologies in a digital educational environment has a number of advantages:

- Flexibility of the learning process - the ability to organize the learning process in any place where there is access to the Internet;

- Visualization - the possibility to present information in a visual form;
- Efficiency - less time is spent on the learning process, especially on the control of learning material and interaction with students.

An important element in the formation of professional competencies of future economists is the introduction of digital technologies in group learning: gamification in education, virtual tutors, the introduction of elements of artificial intelligence in the practice of continuing education, familiarization with new concepts of e-learning development, expansion of communication channels with applicants (telephone, Skype, zoom-conferences, e-mail, social networks, etc.).

The introduction of electronic information resources and e-learning courses into the learning process creates fundamentally new pedagogical tools, providing fresh opportunities as well. At the current stage of transition to the new generation standards based on modular technology, the issue of high-quality organization of students' independent work becomes especially relevant [17].

In the educational process of Sevastopol State University, digital educational courses are used to organize students' independent work and are an effective tool for shaping the range of necessary skills and abilities for mastering the discipline of "Foreign Language".

We developed a digital training course, English for Economists, for Bachelor's degree students of the 38.03.01 program Economics. This e-learning course runs on the Moodle platform and provides forms of synchronous and asynchronous interaction, while students are also provided with the support of a teacher in a face-to-face format. The content and structure of the e-learning course are determined by the objectives for the formation of foreign language professional and communicative competence and assume that students master the necessary and sufficient level of communicative competence to solve social and communicative tasks in various areas of professional activity.

The course English for Economists is aimed at training bachelors in different situations of interpersonal and professional communication (their foreign language skills should not be lower than B1+) to solve the following professionally oriented tasks:

- Expand the active vocabulary by means of professional terminology related to business and management, finance and economics;
- Improve the skills and abilities in reading authentic texts and professional articles;
- Enhance listening comprehension skills of native speakers in their major;
- Develop linguistic interaction skills: presentation, report, and annotation of authentic literature in the specialty;
- Develop basic skills in writing and editing CVs, official letters, and other types of business correspondence;
- Improve negotiation skills in English and argumentative presentation of one's point of view in solving professional tasks. Attention to entrance testing is due to the situation that has developed in practice, associated with the spread of the initial levels of language training of students. This problem and methods for solving it, proposed at the Sevastopol State University, are described in detail in [3; 8].

It is important to emphasize that, for the effective implementation of personalized learning, initial testing data plays a crucial role. This data, combined with other forms of systematic monitoring of educational outcomes, helps manage the educational process. It facilitates the creation of individualized learning paths, assesses educational results, and supports other aspects of personalized education.

The digital learning environment developed at Sevastopol State University achieves its goals for all participants in the educational process. For students, it enhances opportunities to create personalized educational pathways and access the latest educational resources. For teachers, it alleviates the burden of managing extensive documentation, reduces the routine workload associated with task assessment, simplifies the monitoring of educational progress, and fosters new educational opportunities.

Research results

The study was conducted in the Institute of Finance, Economics and Management of Sevastopol State University, where the digital educational environment is based on LMS Moodlesevsu.ru. The authors de-

veloped and implemented the electronic training course “English for Economists” for the organization of independent work 122 students of Sevastopol State University. The research was conducted throughout 2023-2024. The course is based on the contents of the curriculum “Foreign Language for Economists”. The control group included 60 students and were taught by traditional methodology with textbooks and workbooks only. Whereas the experimental group included 62 students who were offered a mixed learning model which involved a combination of traditional forms of teaching and independent work with an electronic training course based on LMS Moodle platform.

The ascertaining and formative stages of the experiment involved measuring the initial level of foreign language communicative competence of future economists. Here is a diagram showing the distribution of percentage correlation of the level of formation of foreign language communicative competence of future economists at the initial and the final stage of the experiment. The diagram shows positive dynamics in the levels of foreign language communicative competence of future economists in experimental group where mixed-learning format was applied (Fig. 1, Table 1).

Four assessment criteria have been established:

a) Motivational: This criterion assesses students’ motivation for using ICT tools such as LMS Moodlesevsu.ru, Web 4.0 services, and VR. Methods include administering a questionnaire titled “Do I feel stressed when using technology in my academic process?” and analyzing the results.

b) Cognitive: This criterion evaluates students’ understanding of essential profession-oriented topics, including “Jobs,” “People and Organizations,” “Money,” “Finance and the Economy,” “Business Skills,” “Corporate Culture,” “Negotiations,” and “Making Arrangements.” Assessment methods involve interactive oral questionnaires, group observations, and analysis of educational activities.

c) Technological: This criterion measures students’ operational skills in effectively using LMS Moodlesevsu.ru and other digital resources. It includes the integration of external Internet services into the LMS, the creation of interactive tasks using H5P elements, and the automation of

result checks. Methods consist of conducting questionnaires and analyzing results within the digital educational environment.

d) Reflexive: This criterion evaluates students' self-reflection regarding their development of professional competence. Results are monitored and categorized as follows: 1. Productive (82-100 points), 2. Medium (60-81 points), 3. Low (0-59 points).

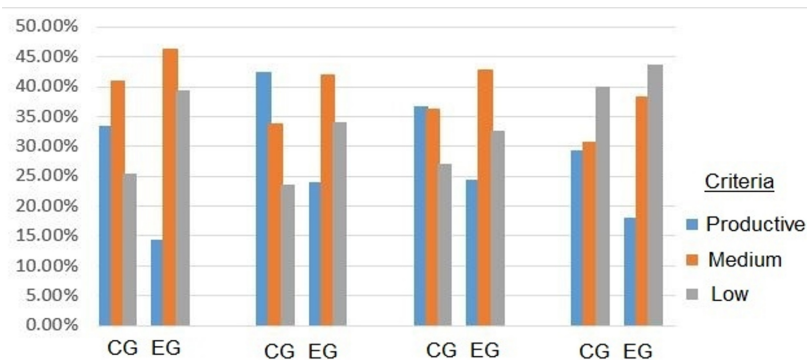


Fig. 1. Diagram introduces the results of the research (2023-2024)

Table 1.

Overview of the observation results of the experimental and control group participants

Productive	Medium	Low	Criteria
33.49%	41.07%	25.44%	Motivational
14.36%	46.35%	39.29%	
42.42%	33.95%	23.62%	Cognitive
23.97%	42.07%	33.97%	
36.72%	36.23%	27.06%	Operational
24.44%	42.91%	32.66%	
29.34%	30.69%	39.96%	Reflexive
18.05%	38.26%	43.68%	

As can be seen from the diagrams, 33.4% of respondents showed stable motivation to master the foreign language acquisition as well as an

aspiration to use a foreign language in the future profession. According to cognitive criteria (42.42%) – a high level of development of professional competence was achieved. 36.72% is considered as a high level of proficiency in modern ICT technologies. Reflexive criteria is 29.34% that confirms a high level self-assessment in DEI.

Discussion of the results

Digitalization of education and science today refers to the priority areas of development of the information society. Due to this fact, the problem of transforming the education system to train competitive specialists in taking into account the challenges and trends in the development of digital technologies.

According to our research, the successful formation of general professional competence is due to the active implementation of e-learning and widespread use of ICT as well as through the use of innovative digital learning tools [5].

As can be seen, the initial outcomes of the implementation of digital education show a noticeable improvement in the effectiveness of students' independent study due to the enhanced support from teaching mentors. The distance learning system Moodle now incorporates forum and chat functions, streamlining the delivery and assessment process for student work. The assessment of students' work has been partially automated. It is expected that the utilization of the Moodle remote learning system will enhance students' comprehension of theoretical lecture material when replicated in a virtual setting, allowing them to catch up on missed training sessions. Outstanding students receive "badges" as recognition.

The practice of using the Moodle system for monitoring academic performance has been proven to be a highly effective method. However, there have been some challenges in its implementation, specifically related to technical issues with the Moodle database. This problem arose due to a sudden influx of developers, leading to an overflow in the database. Consequently, Moodle often experiences downtime on weekends. The size of the Moodle database is 409.9 MB, but a compressed back-

up of the data is only 172 MB. Additionally, the current situation does not allow for the realization of the opportunity to address these issues.

The pedagogical feasibility of incorporating distance learning systems, such as Moodle, into the educational process of SevSU for both full-time and distance learning can be deduced. Independent student work, which forms approximately 75% of the total study hours, is fundamental to higher education. Currently, Northern State University is developing a set of performance indicators to evaluate the overall effectiveness of their distance learning system.

Conclusion

The research underscores the critical importance of a robust Digital Educational Environment (DEE) in preparing students for the demands of a rapidly evolving digital economy. The study highlights that the integration of digital tools like LMS Moodlesevsu.ru and other ICT resources significantly enhances students' motivation, cognitive understanding, and technological proficiency. The findings also reveal that a mixed learning model, which combines traditional methods with digital learning, leads to substantial improvements in students' professional competence, particularly in foreign language acquisition for future economists.

The implementation of digital education at Sevastopol State University demonstrates a positive trend in the effectiveness of independent student work, as well as the overall learning process. However, the study also identifies challenges, particularly technical issues related to the Moodle system, which need to be addressed to fully realize the potential of digital learning environments. Despite these challenges, the DEE at Sevastopol State University has proven to be a valuable tool in modernizing educational practices and equipping students with the skills necessary for success in a digitalized world.

The research suggests that further development of personalized learning paths and continuous improvement of digital infrastructure are essential to overcoming the current limitations and maximizing the benefits of digital education. This approach not only supports students' academic achievements but also prepares them for the complexities of professional

life in the digital age, ensuring they are well-equipped to meet the challenges for the future of work.

References

1. Akimova O.B., Shcherbin M.D. Digital transformation of education: time-liness of educational and cognitive independence of students. *Sovremennye tekhnologii v obrazovanii: opyt i puti realizacii* [Innovative Projects and Programs of the Education], 2018, no. 1, pp. 27-34.
2. Gevorkyan A.R. Digital educational environment: New opportunities for the modern college teacher. *Sovremennye tekhnologii v obrazovanii: opyt i puti realizacii* [Modern Technologies in Education: Experience and Ways of Implementation], 2019, no. 1, pp. 30-34.
3. Mirontseva S.S., Spirina Yu.P., Nikitina E.V. Formation of foreign language competence of students majoring in the humanities using a distance learning system. *Nauchnoe mnenie* [The Scientific Opinion], 2022, no. 5, pp. 120-127. https://doi.org/10.25807/22224378_2022_5_120
4. Mirontseva S.S. Formation of a foreign language professionally oriented competence of future managers using electronic educational resources. PhD dissertation. Grozny, 2019, 212 p.
5. Mirontseva S.S., Sivtseva A.S. Formation of English-language linguo-sociocultural competence through immersive technologies. *Obrazovatel'noe prostranstvo v epohu informatizacii: sbornik nauchnyh statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii* [Educational Space in the Information Era]. Moscow: Institute for Education Development Strategy of the RAE, 2022, pp. 481-496.
6. Prirodova O.F., Danilova A.V., Morgun A.N. Digital educational environment structure: Regulatory legal and methodological aspects. *Pedagogika i psihologiya obrazovaniya* [Pedagogy and Psychology of Education], 2020, no. 1, pp. 9-30. <https://doi.org/10.31862/2500-297X-2020-1-9-30>
7. Spirina Yu.P. Pedagogical conditions for the development of foreign language professionally oriented competence of future economists in the context of e-learning. *Municipal'noe obrazovanie: innovacii i eksperiment* [Municipal Education: Innovation and Experiment], 2023, no. 3(100), pp. 188-191. https://doi.org/10.51904/2306-8329_2022_83_2_21

8. Electronic training course «English for Economists». URL: <https://do.sevsu.ru/course/view.php?id=3273> (accessed August 30, 2024).
9. Al-Gindy A., Yasin N., Aerabe M., Omar A.A.C. Integrating digital technology in enterprise and entrepreneurship education. *Technology and entrepreneurship education*. Cham: Palgrave Macmillan, 2022, pp. 53-75. https://doi.org/10.1007/978-3-030-84292-5_3
10. Altukhova N., Vasilyeva E. The ecosystem of training the future leaders of the digital world: Results of the inclusion of «Internet entrepreneurship» in the educational program of the University of Economics. *Communications in Computer and Information Science*, 2021, vol. 1204, pp. 57-66. https://doi.org/10.1007/978-3-030-78273-3_6
11. Klyayner G.B. University as an ecosystem: Institutes of interdisciplinary management. *Journal of Institutional Studies*, 2019, vol. 11(3), pp. 054-063. <https://doi.org/10.17835/2076-6297.2019.11.3.054-063>
12. Koskivaara E., Somerkoski B. Alumni reflections on gender equality in the ICT context. *Lecture Notes in Computer Science*, 2020, pp. 380-386. https://doi.org/10.1007/978-3-030-45002-1_33
13. Kurzayeva L., Chusavitina G., Zerkina N., Davletkireeva L., Votchel L. Aspects of requirements elaboration to basic competences of a personality in the digital economy environment. *Communications in Computer and Information Science*, 2021, vol. 1204, pp. 34-44. https://doi.org/10.1007/978-3-030-78273-3_4
14. Lyapuntsova E.V., Lazareva O.V., Drozdova I.I., Belozerova Yu.M., Danilina A.V. Digital Educational Environment for Business: Risks and Trends of Sustainable Development. *Lecture Notes in Networks and Systems*, 2022, vol. 380, pp. 726-730. https://doi.org/10.1007/978-3-030-94245-8_99
15. Mitrofanova E.A., Simonova M.V., Tarasenko V.V. Potential of the education system in Russia in training staff for the digital economy. *Advances in Intelligent Systems and Computing*, 2020, vol. 908, pp. 463-472. https://doi.org/10.1007/978-3-030-11367-4_46
16. Reale J., O'Brien E., Ceallaigh T.J., Connolly C. A third space: Infusing open educational resources (OER) with universal design for learning (UDL). *Inclusive Digital Education. Educational Communications and*

- Technology: Issues and Innovations*. Springer, 2022, pp. 13-25. https://doi.org/10.1007/978-3-031-14775-3_2
17. Skoblyakova I.V., Semenova E.M., Zakharov A.V., Tokmakova E.N., Morozova O.I. Training of innovative personnel in the digital economy. *Lecture Notes in Networks and Systems*, 2021, vol. 200, pp. 683-692. https://doi.org/10.1007/978-3-030-69421-0_73
 18. Suleymankadieva A.E., Petrov M.A., Popazova O.A., Gridneva M.A., Molodkova E.B. Digital educational ecosystem: Transformation and development trends of online education. *Lecture Notes in Networks and Systems*, 2022, vol. 380, pp. 692-697. https://doi.org/10.1007/978-3-030-94245-8_94
 19. Taranukha S., Savelyeva M., Fomina I. Development of a conceptual model of the digital ecosystem of students based on the transformation of the electronic information and educational environment of the transport university. *Lecture Notes in Networks and Systems*, 2022, vol. 402, pp. 1333-1341. https://doi.org/10.1007/978-3-030-96380-4_148

Список литературы

1. Акимова О.Б., Щербин М.Д. Цифровая трансформация образования: своевременность учебно-познавательной самостоятельности обучающихся // Инновационные проекты и программы в образовании. 2018. № 1. С. 27-34.
2. Геворкян А.Р. Цифровая образовательная среда: новые возможности для современного преподавателя колледжа // Современные технологии в образовании: опыт и пути реализации. 2019. №1. С. 30-34.
3. Миронцева С.С., Спирина Ю.П., Никитина Е.В. Формирование иноязычной компетенции обучающихся гуманитарных специальностей с помощью системы дистанционного обучения // Научное мнение. 2022. № 5. С. 120-127. https://doi.org/10.25807/22224378_2022_5_120
4. Миронцева С.С. Формирование иноязычной профессионально-ориентированной компетенции будущих менеджеров с использованием электронных образовательных ресурсов: Дис. ... канд. пед. наук. Грозный, 2019. 212 с.
5. Миронцева С.С., Сивцева А.С. Формирование англоязычной лингвосоциокультурной компетенции с использованием иммерсивных

- технологий // Образовательное пространство в эпоху информатизации: сборник научных статей Международной научно-практической конференции, Москва, 07–08 июня 2022 г. / Под ред. С.В. Ивановой, И.М. Елкиной. М.: Институт стратегии развития образования РАО. 2022. С. 481-496.
6. Природова О.Ф., Данилова А.В., Моргун А.Н. Структура цифровой образовательной среды: нормативно-правовые и методологические аспекты // Педагогика и психология образования. 2020. №1. С. 9-30. <https://doi.org/10.31862/2500-297X-2020-1-9-30>
 7. Спирина Ю.П., Миронцева С.С. Педагогические условия развития иноязычной профессионально ориентированной компетенции будущих экономистов в условиях электронного обучения // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2022. № 2(83). С. 21-28. https://doi.org/10.51904/2306-8329_2022_83_2_21
 8. Электронный учебный курс «English for Economists». URL: <https://do.sevsu.ru/course/view.php?id=3273> (дата обращения: 30.08.2024).
 9. Al-Gindy A., Yasin N., Aerabe M., Omar A.A.-C. Integrating digital technology in enterprise and entrepreneurship education // Technology and entrepreneurship education. Cham: Palgrave Macmillan, 2022, pp. 53-75. https://doi.org/10.1007/978-3-030-84292-5_3
 10. Altukhova N., Vasilyeva E. The ecosystem of training the future leaders of the digital world: Results of the inclusion of “Internet entrepreneurship” in the educational program of the University of Economics // Communications in Computer and Information Science, 2021, vol. 1204, pp. 57-66. https://doi.org/10.1007/978-3-030-78273-3_6
 11. Klyayner G.B. University as an ecosystem: Institutes of interdisciplinary management // Journal of Institutional Studies, 2019, vol. 11(3), pp. 054-063. <https://doi.org/10.17835/2076-6297.2019.11.3.054-063>
 12. Koskivaara E., Somerkoski B. Alumni reflections on gender equality in the ICT context // Lecture Notes in Computer Science, 2020, pp. 12067, 380-386. https://doi.org/10.1007/978-3-030-45002-1_33
 13. Kurzayeva L., Chusavitina G., Zerkina N., Davletkireeva L., Votchel L. Aspects of requirements elaboration to basic competences of a personality in the digital economy environment // Communications in Com-

- puter and Information Science, 2021, vol. 1204, pp. 34-44. https://doi.org/10.1007/978-3-030-78273-3_4
14. Lyapuntsova E.V., Lazareva O.V., Drozdova I.I., Belozerova Yu.M., Danilina A.V. Digital educational environment for business: Risks and trends of sustainable development // *Lecture Notes in Networks and Systems*, 2022, vol. 380, pp. 726-730. https://doi.org/10.1007/978-3-030-94245-8_99
15. Mitrofanova E.A., Simonova M.V., Tarasenko V.V. Potential of the education system in Russia in training staff for the digital economy // *Advances in Intelligent Systems and Computing*, 2020, vol. 908, pp. 463-472. https://doi.org/10.1007/978-3-030-11367-4_46
16. Reale J., O'Brien E., Ceallaigh T.J., Connolly C. A third space: Infusing open educational resources (OER) with universal design for learning (UDL) // *Inclusive Digital Education. Educational Communications and Technology: Issues and Innovations*. Springer, 2022, pp. 13-25. https://doi.org/10.1007/978-3-031-14775-3_2
17. Skoblyakova I.V., Semenova E.M., Zakharov A.V., Tokmakova E.N., Morozova O.I. Training of innovative personnel in the digital economy // *Lecture Notes in Networks and Systems*, 2021, vol. 200, pp. 683-692. https://doi.org/10.1007/978-3-030-69421-0_73
18. Suleymankadieva A.E., Petrov M.A., Popazova O.A., Gridneva M.A., Molodkova E.B. Digital educational ecosystem: Transformation and development trends of online education // *Lecture Notes in Networks and Systems*, 2022, vol. 380, pp. 692-697. https://doi.org/10.1007/978-3-030-94245-8_94
19. Taranukha S., Savelyeva M., Fomina I. Development of a conceptual model of the digital ecosystem of students based on the transformation of the electronic information and educational environment of the transport university // *Lecture Notes in Networks and Systems*, 2022, vol. 402, pp. 1333-1341. https://doi.org/10.1007/978-3-030-96380-4_148

DATA ABOUT AUTHORS

Tatyana N. Korzh, Associate Professor, Head of Foreign Languages Department, Cand. of Sci. (Educ.)
Sevastopol State University

33, Universitetskaya Str., Sevastopol, 299053, Russian Federation

tnkorzh@mail.sevsu.ru

SPIN-code: 1603-7634

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1734-3985>

Aleksadra S. Sivtseva, Associate Professor, Foreign Languages Department, Cand. of Sci. (Educ.)

Sevastopol State University

33, Universitetskaya Str., Sevastopol, 299053, Russian Federation

assivtseva@mail.sevsu.ru

SPIN-code: 5111-5466

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6722-6173>

Svetlana S. Mirontseva, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Cand. of Sci. (Educ.)

Sevastopol State University

33, Universitetskaya Str., Sevastopol, 299053, Russian Federation

ssmironceva@mail.sevsu.ru

SPIN-code: 3369-2593

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5860-6633>

Yuliya P. Spirina, Teaching Assistant, Foreign Languages Department

Sevastopol State University

33, Universitetskaya Str., Sevastopol, 299053, Russian Federation

yppspirina@mail.sevsu.ru

SPIN-code: 2023-8467

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0515-8830>

Ekaterina V. Nikitina, Associate Professor of the Department of Foreign Languages

Sevastopol State University

33, Universitetskaya Str., Sevastopol, 299053, Russian Federation

evnikitina@mail.sevsu.ru

SPIN-code: 9955-7509

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6631-7009>

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Корж Татьяна Николаевна, доцент кафедры «Иностранные языки», кандидат педагогических наук

Севастопольский государственный университет

ул. Университетская, 33, г. Севастополь, 299053, Российская Федерация

tnkorzh@mail.sevsu.ru

Сивцева Александра Сергеевна, доцент кафедры «Иностранные языки», кандидат педагогических наук

Севастопольский государственный университет

ул. Университетская, 33, г. Севастополь, 299053, Российская Федерация

assivtseva@mail.sevsu.ru

Миронцева Светлана Сергеевна, доцент кафедры «Иностранные языки», кандидат педагогических наук

Севастопольский государственный университет

ул. Университетская, 33, г. Севастополь, 299053, Российская Федерация

ssmironceva@mail.sevsu.ru

Спирина Юлия Петровна, ассистент кафедры «Иностранные языки»

Севастопольский государственный университет

ул. Университетская, 33, г. Севастополь, 299053, Российская Федерация

urpspirina@mail.sevsu.ru

Никитина Екатерина Викторовна, доцент кафедры «Иностранные языки», кандидат педагогических наук

Севастопольский государственный университет

ул. Университетская, 33, г. Севастополь, 299053, Российская Федерация

evnikitina@mail.sevsu.ru

Поступила 02.06.2024

После рецензирования 04.09.2024

Принята 26.09.2024

Received 02.06.2024

Revised 04.09.2024

Accepted 26.09.2024



Научная статья | Методология и технология профессионального образования

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОРПОРАТИВНОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ СИСТЕМЫ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ МАТЕМАТИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ

О.В. Иванова

Аннотация

Обоснование. Сегодня в век искусственного интеллекта и робототехники начинает трансформироваться и образование. Один из подходов цифровизации обучения конкретным дисциплинам является использование в обучении студентов корпоративной информационной системы. Актуальность данного исследования определяется необходимостью разработки и описания методики использования корпоративной информационной системы при обучении математическим дисциплинам. Раскрываются составляющие элементы корпоративной информационной системы, необходимые для обучения математическим дисциплинам.

Приведены примеры проведения лекционных и семинарских занятий, показана организация самостоятельной работы, описаны формы контроля знаний студентов. Автор приводит классификацию самостоятельных работ образовательного кампуса корпоративной информационной системы: домашние самостоятельные работы, аудиторные самостоятельные работы, расчетно-аналитические работы. Раскрываются понятия: корпоративная информационная система, корпоративная информационная среда, образовательный кампус.

Цель исследования: выявить и описать методику использования корпоративной информационной системы в обучении студентов математическим дисциплинам.

Материалы и методы. Для выявления и описания методики использования корпоративной информационной системы в обучении студентов математическим дисциплинам использовался: системный подход, представляющий собой совокупность четко отлаженных и тесно взаимосвязанных между собой элементов и ресурсов, направленный на интеграцию аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы студентов; теоретический анализ психолого-педагогической, математической, учебно-методической литературы.

Результаты. Разработана и описана методика использования корпоративной информационной системы при обучении математическим дисциплинам: раскрыта технология проведения лекционных и семинарских занятий средствами корпоративной информационной системы, показана интеграция аудиторной и внеаудиторной самостоятельных работ, представленных в различных формах на образовательном кампусе, представлены примеры трансформированных форм контроля знаний студентов. При этом использовались все составляющие корпоративной информационной системы университета: информационная корпоративная среда (образовательный кампус, реестр учебно-методических комплексов, корпоративная почта) и инструментарий информационных технологий (компьютерный класс, мультимедийная аудитория, компьютерные программы и открытые среды, мобильные технологии, облачные технологии). Выявлена эффективность разработанной методики использования корпоративной информационной системы при обучении математическим дисциплинам, показана успешность такого обучения математическим дисциплинам.

Ключевые слова: корпоративная информационная система; корпоративная информационная среда; образовательный кампус; методика обучения; трансформация; самостоятельная работа; математическая статистика; университет; студенты; мобильные технологии

Для цитирования. Иванова О.В. Использование корпоративной информационной системы в обучении студентов математическим дисциплинам // Russian Journal of Education and Psychology. 2024. Т. 15, № 6. С. 29-49. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-564

Original article | Methodology and Technology of Vocational Education

CORPORATE INFORMATION SYSTEM IN MATHEMATICAL DISCIPLINES LEARNING FOR STUDENTS

O.V. Ivanova

Abstract

Background. Today, in the age of artificial intelligence and robotics, education is also beginning to transform. One approach to digitalising discipline-specific learning is to use a corporate information system in student learning. The relevance of this study is the need to develop and describe the methodology of using a corporate information system in teaching mathematical disciplines. The relevance of this study is determined by the need to develop and describe the methodology of using a corporate information system in teaching mathematical disciplines. Examples of lecture and seminar classes are given, the organisation of independent work is shown, the forms of students' knowledge control are described: lecture surveys with QR-code. The author gives the classification of independent works of the educational campus of the corporate information system: home independent works, classroom independent works, calculation and analytical works. The concepts: corporate information system, corporate information environment, educational campus are disclosed.

Purpose. To elicit and describe the methodology of using corporate information system in teaching students mathematical disciplines.

Materials and methods. To identify and describe the methodology of using a corporate information system in teaching students mathematical disciplines used: a systematic approach, which is a set of well-established and closely interrelated elements and resources aimed at integrating classroom and extracurricular independent work of students; theoretical analysis of psychological, pedagogical, mathematical, educational and methodological literature.

Results. The methodology of using the corporate information system in teaching mathematical disciplines was developed and described: the tech-

nology of lecture and seminar classes by means of the corporate information system was revealed, the integration of classroom and extracurricular independent work presented in various forms on the educational campus was shown, examples of transformed forms of student knowledge control were presented. All components of the university corporate information system were used: corporate information environment (educational campus, register of educational and methodical complexes, corporate mail) and information technology tools (computer class, multimedia auditorium, computer programs and open environments, mobile technologies, cloud technologies). The effectiveness of the developed methodology of using the corporate information system in teaching mathematical disciplines is revealed, the success of such teaching of mathematical disciplines is shown.

Keywords: corporate information system; corporate information environment; educational campus; teaching methodology; transformation; independent work; mathematical statistics; university; students; mobile technologies

For citation. Ivanova O.V. Corporate Information System in Mathematical Disciplines Learning for Students. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2024, vol. 15, no. 6, pp. 29-49. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-564

Введение

Сегодня в век искусственного интеллекта и робототехники начинается трансформироваться и образование. «При этом большинство изменений в значительной степени основаны на технологиях обработки информации» [11, с. 6]. В рамках разработанной стратегии цифровой трансформации отрасли науки и высшего образования, по указу Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» [13] многие университеты страны, исходя из анализа статей, монографий приняли существенные меры в этом направлении: распространение цифровых образовательных ресурсов и сервисов в процесс обучения [4; 13; 20]; корректирование методов обучения, содержания образования, оценивание достижений

обучающихся в цифровой среде [9; 15; 18; 19], влияние цифровых технологий на успеваемость студентов, исключая списывания [17; 21]. Цифровизация обучения математическим дисциплинам достаточно успешно развивается в Финансовом университете при Правительстве РФ средствами корпоративной информационной системы. Понятие корпоративной информационной системы достаточно сложное, состоящее из слияния двух широких понятий: «корпорация» и «информационная система», под которым можно понимать «любой вид информационной системы для оптимизации функции бизнес-процессов предприятия путем интеграции» [6]. Проблеме корпоративных информационных систем уделяют внимания многие исследователи, но в основном в управлении различными предприятиями [1], в последнее время стали появляться и исследования об их использовании в высших учебных заведениях [7]. Обучение средствами корпоративной информационной системы изменила роль преподавателя высшей школы: «акцент смещён на педагогическое сопровождение как создание оптимальных условий для развития обучающегося» [14, с. 4], в связи с чем произошло обновление содержания обучения, трансформировались методы обучения и формы контроля знаний студентов, корректировалась технология организации самостоятельной работы студентов с учетом степени их самостоятельности в балльно-рейтинговой системе.

Корпоративная информационная система Финансового университета – это интеграция корпоративной информационной среды (КИС) и IT-инструментария, представляющая собой структурно-функциональный комплекс для разрешения педагогических задач трансформации образования. Основные составляющие КИС, необходимые в процессе обучения математическим дисциплинам: образовательный кампус, реестр учебно-методических комплексов (УММ), журнал посещаемости и выставления баллов, e-mail для уведомлений (корпоративная почта). Конечно, помимо перечисленных составляющих КИС, входят и другие разделы, такие как расписание, реестр электронно-библиотечных систем, аттестационные ведомости обучающихся, индивидуальные планы преподавателей и их достижения

и многое другое, необходимое для жизни университета. Благодаря различному инструментарию информационных технологий происходит цифровая трансформация процесса обучения: компьютерный класс для семинарских занятий, мультимедийная аудитория для лекционных занятий, платформа для электронного и дистанционного обучения (в Финансовом университете при Правительстве РФ – MOODLE), компьютерные программы и открытые среды (на занятиях по теории вероятностей и математической статистики решение задач проходит в компьютерных кабинетах средствами MS Excel, открытой среды R), мобильные технологии (использовали только на лекционных занятиях), облачные технологии (VK WorkDisk - корпоративное облачное хранилище, в основном необходимо для загрузки видео решения задач из-за ограничения на загрузку файлов до 10 Мбайт образовательного кампуса), корпоративная почта.

Обучаясь математическим дисциплинам посредством корпоративной информационной системы, приоритетной формой работы студентов становится самостоятельная работа, компонент которой – познавательная самостоятельность – является профессиональной компетенцией современного выпускника высшей школы и отражает «его способности к инновационной деятельности и прогнозированию её результатов» [12, с. 67]. Процесс формирования познавательной самостоятельности «определяет, как научить студентов учиться самостоятельно, как способствовать их саморазвитию и самосовершенствованию, чтобы сформировать уникальную личность, способную эффективно выполнять свою работу» [8, с. 33]. Одним из оптимальных способов для привлечения студентов в познавательную самостоятельность является их обучение конкретным дисциплинам средствами корпоративной информационной системы. Таким образом, актуальность данного исследования определяется необходимостью в разработке и описании методики использования корпоративной информационной системы при обучении математическим дисциплинам. Методологической основой разработки такой методики обучения будем рассматривать деятельность, складывающаяся из творческого восприятия и осмысления учебного материала.

ла в ходе: лекции (как аудиторной, так и видео записи лекционного материала); подготовки к аудиторным занятиям, защите расчетно-аналитических работ, экзаменам, зачетам; выполнения расчетно-аналитических работ, творческих заданий, домашних заданий без непосредственного руководства преподавателя, но под его наблюдением. Цель исследования – выявить и описать методику использования корпоративной информационной системы в обучении студентов математическим дисциплинам.

Материалы и методы

Для выявления и описания методики использования корпоративной информационной системы в обучении студентов математическим дисциплинам использовался: системный подход, представляющий собой совокупность четко отлаженных и тесно взаимосвязанных между собой элементов и ресурсов, направленный на интеграцию аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы студентов; теоретический анализ психолого-педагогической, математической, учебно-методической литературы.

В результате эксперимента была проверена гипотеза о положительном влиянии корпоративной информационной системы на обучение математическим дисциплинам студентов, обучающихся на 1-2 курсах по направлению подготовки «Экономика» методом статистической обработки, анкетированием, беседой, наблюдением. В частности, успешное выполнение студентами всех самостоятельных работ (аудиторные и внеаудиторные домашние работы, пятиминутные лекционные опросы по qr-коду, творческие задания, видео разборы задач) созданных преподавателями в образовательном кампусе, способствовало повышению итогового балла за экзамен. В Финансовом университете при Правительстве РФ проходит цифровизация обучения математике с первого курса, при этом фундаментальные основы высшей математики не сократились. Кроме того, добавлена в учебные планы первого курса дисциплина «Цифровая математика», в которой первокурсники решают математические задачи прикладного экономического характера, с помощью электронных

таблиц и среды R [4; 5], ориентированных задач с основами соответствующей преподаваемой дисциплины, в визуализации учебной информации [3]. На втором курсе аудиторные занятия по теории вероятностей и математической статистике проходят в компьютерных кабинетах, студенты ведут электронные тетради, сохраняя записи на образовательном кампусе своей группы.

Результаты и обсуждение

Основным элементом корпоративной информационной системы для обучения математическим дисциплинам является образовательный кампус. В первую очередь кампус – это объект университетской инфраструктуры, предоставляющем организационно-методические, информационные, материально-технические возможности. В статье С.В. Сергеевой и Ю.А. Диановой [10] приведены различные трактовки понятия «кампуса». Образовательный кампус корпоративной информационной системы Финансового университета при Правительстве РФ представлен как виртуальная обучающая среда, наполненная самими преподавателями учебно-методическими комплексами (лекции, семинары, тесты с большим банком сгенерированных задач почти неповторяющихся, задания и др.) и информационными ресурсами по всем преподаваемым учебным дисциплинам университета, то есть некоторая цифровая платформа совокупностей технических ресурсов для интерактивного самостоятельного обучения, оценивания достижений обучающихся. «В качестве такой среды наиболее известной и распространённой в РФ является MOODLE (эта аббревиатура «Modular Object – Oriented Dynamic Learning Environment» достаточно известная в российских вузах). MOODLE объединяет в себе единое обучающее место для студентов и преподавателей, эта среда с открытым кодом, свободная от лицензионных отчислений, позволяющая создавать, хранить, распространять учебные материалы, созданные преподавателем в электронном виде, обеспечивающая общение всех участников образовательного процесса, автоматизирующая процессы обучения, контроля и оценки» [2, с. 89].

В реестр УММ выкладывается рабочая программа дисциплины (РПД) с отражением всего используемого ИТ-инструментария, необходимого для обучения, выкладываются записанные преподавателем видео лекции, ссылки на которые он делает в своем индивидуальном курсе дисциплины образовательного кампуса. В свой курс преподаватель выкладывает подробно описанную балльно-рейтинговую систему (БРС) на основании РПД. На основании составленной БРС баллы студентов отражаются в журнале за работу на лекционных и семинарских занятиях, а также за выполненные домашние самостоятельные работы (ДСР). В образовательном кампусе университета созданы два курса по одной дисциплине средствами MOODLE: общий (для студентов, обучающихся на всех факультетах, создает коллектив преподавателей) и индивидуальный (создает один преподаватель для обучения своих групп). Общий курс состоит из разделов:

- ✓ Домашние самостоятельные работы (ДСР) – представлено огромное количество сгенерированных задач на закрепление каждой изученной темы дисциплины. За выполненные задания студенты автоматически получают баллы, наибольший полученный балл заносится в журнал. ДСР студенты могут выполнять неограниченное число раз в свое свободное время. Всего было создано 18 ДСР по математической статистике, в общей совокупности получая 9 баллов (9 - максимальный балл).
- ✓ Аудиторные самостоятельные работы (АСР) – представлено также огромное количество сгенерированных задач для проверки полученных знаний, умений и навыков по каждой теме. АСР проводятся на семинарском занятии, для этого уделяется от 10 до 30 минут в зависимости от конкретной задачи. АСР проходят только один раз, студенты также получают баллы. Всего было создано 21 АСР по математической статистике, в общей совокупности получая 16 баллов (16 - максимальный балл).
- ✓ Расчетно-аналитические работы (РАР) – это индивидуальная самостоятельная творческая работа, состоящая из совокупности нескольких профильно-ориентированных задач по изучаемой теме. На кампусе предлагается документарная база (практику-

мы и пособия по выполнению РАР). РАР имеет ограниченные сроки выполнения (от 1-3 недель), за выполненные задания студенты получают баллы после проверки преподавателем прикрепленного файла решений, по истечении времени РАР закрывается. РАР состоит из 9 задач по обработке данных о ценах закрытия и объемах торгов по акциям трех компаний, у каждого разные. В РАР задачи представлены на все изучаемые темы математической статистики: графический метод, выборочный метод, оценки параметров распределения, проверка статистических гипотез.

- ✓ Промежуточная аттестация – представлено также огромное количество сгенерированных задач для аттестации пройденного за семестр длительностью 90 минут.

Все разработанные коллективом преподавателей тесты в MOODLE (АСР, ДСР, РАР, промежуточная аттестация) можно назвать одним из решений для предотвращения плагиата и списывания студентами путем генерации задач, рандомизации вопросов, перетасовки ответов [5; 20]. Для того, чтобы хорошо подготовиться к выполнению АСР, студентам задаются домашние задания с кампуса – ДСР.

Заметим, что баллы за выполненные домашние работы в журнал идут автоматически, достаточно проверки системой, а баллы за АСР, РАР и тест по промежуточной аттестации идут в журнал уточненные: проверка системой и преподавателем [5]. Преподаватель проверяет оформленное решение, к примеру по теории вероятностей и математической статистики, в прикрепленном файле MS Excel (по математике на первом курсе – это рукописные решения в тетради, которые сдаются на проверку преподавателю по окончании времени АСР) и по соответствующим критериям выставляет баллы.

Индивидуальный курс создается одним преподавателем для обучения своих групп, по каждой теме выкладывается:

- ✓ Презентация лекционного занятия. Загружается файл, отображается файл внутри страницы, то есть внедряется.
- ✓ Ссылка на видео лекцию. Добавляется гиперссылка на видео лекцию из реестра УММ.

- ✓ Презентация семинарского занятия. Загружается файл с презентацией алгоритмов решения задач темы семинара, а также перечень задач для решения на семинаре.
- ✓ Ссылка на видео разбор задач. Добавляется гиперссылка на видео разбор задач из облака корпоративной почты. Данными видео разборами часто пользуются студенты, которые пропустили семинарские занятия из-за болезни или что-то пропустили при объяснении преподавателем на семинарском занятии.
- ✓ Учебный элемент «Задание» с ограничением доступа по группе. Добавляется данный элемент с целью отправки студентами своих электронных контентов в виде электронных тетрадей в MS Excel, созданных на семинарских занятиях. Студенты на семинарских занятиях только по теории вероятностей и математической статистики занимаются за компьютерами и не пишут в тетрадях. Если нужны записи, то выполняют их средствами рукописного ввода в MS Excel.

И еще рассмотрим особенность проведения лекций с использованием образовательного кампуса. Лекционные занятия проходят в лекционной аудитории с проектором и Internet с выходом на образовательный кампус. Предлагаются как классические определения и теоремы, так и задачи с действительными данными. На лекциях рассматриваются различные вероятностные методы и модели, студенты знакомятся с различными техниками обработки и визуализации, а в ходе семинарских занятий формируется у них практический навык решения экономических задач, взятых из практики работы, с использованием Microsoft Excel или открытой среды R. Например, на рисунке 1 представлена задача прикладного характера – одна из лекционных задач выбора оптимальных операций по Парето.

Поясним ее словами из соответствующего учебника, который считаем основной книгой цифровизации обучения по теории вероятностей и математической статистике: «при анализе группы случайных величин необходимы знания математических ожиданий и средних квадратических отклонений случайных величин, помогающие, к примеру, выбрать из множества случайных величин оптимальные по Парето, отбросив заведомо «плохие»» [11, с. 144].



Рис. 1. Задача выбора оптимальных по Парето

Для того, чтобы выбрать оптимальные по Парето, необходимо найти математические ожидания случайных величин $M(R_1), M(R_2), \dots, M(R_n)$ (ожидаемые доходности) и средние квадратические отклонения $\sigma_1, \sigma_1, \dots, \sigma_n$ (риски), провести сравнение:

$$\left\{ \begin{array}{l} M(R_i) \geq M(R_j) \\ \sigma_i < \sigma_j \end{array} \right\} \vee \left\{ \begin{array}{l} M(R_i) > M(R_j) \\ \sigma_i \leq \sigma_j \end{array} \right\} \Rightarrow (i\text{-я операция доминирует } j\text{-ю})$$

Решение выполняется в MS Excel (рисунок 2), с помощью функции СУММПРОИЗВ находится математическое ожидание и дисперсия, строится диаграмма рассеяния по полученным данным доходностей и рисков.

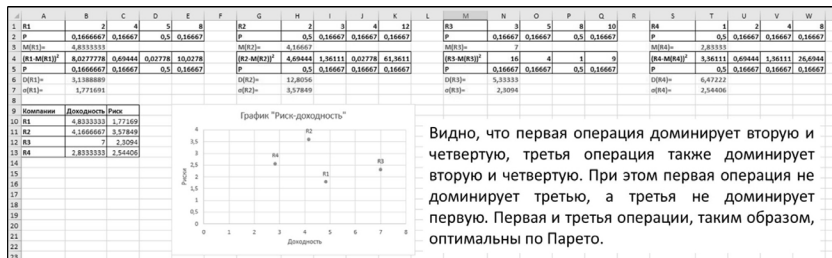


Рис. 2. Решение задачи на оптимальность по Парето

По окончании лекции проводится опрос средствами мобильных технологий: на экране предлагаются четыре вопроса по изученной информации с QR-кодом на выход в образовательный кампус. Студенты получают за все правильные ответы 1 балл за одно лекционное занятие,

следуя БРС балл заносится в журнал. После проведения аудиторного лекционного занятия в индивидуальном курсе образовательного портала преподаватель выкладывает презентацию прочитанной лекции, а также ссылку на видео лекцию. Заметим, что к индивидуальному курсу образовательного портала прикреплены только студенты тех групп, которые в учебной нагрузке у преподавателя. На лекционных занятиях кроме компьютерного представления информации и компьютерных расчетов, студентам предлагается учебная информация в виде крупномодульной опоры, например виде схемы как на рисунке 3 (представлен скриншот лекционного занятия индивидуального курса преподавателя с образовательного кампуса), заметим, что на экране информация, представленная в виде схем и таблиц, воспринимается лучше [3].



Рис. 3. Алгоритм проверки гипотезы о незначимости коэффициента корреляции, внедренный в индивидуальный курс преподавателя MOODLE

В эксперименте, проводимом с февраля по июнь 2024 года, в процессе обучения элементам математической статистики средствами корпоративной информационной системы участвовало 152 студента. Заметим, что данные о результатах промежуточной аттестации получены средствами корпоративной информационной системы подраздела

«Реестр ведомостей» раздела «Аттестации обучающихся» в формате Excel, которые можно быстро сформировать одним списком. Средний балл по элементам математической статистики у обучающихся приблизительно равен 76, который рассчитан был по итоговым данным по выполнению: аудиторных самостоятельных работ (от 5 до 30 минут на аудиторных занятиях), домашних самостоятельных работ, короткая самостоятельная работа на лекционных занятиях в виде опроса с QR-кодом, выполнение объемной 2-3 недельной домашней самостоятельной творческой работы – РАР, аудиторной самостоятельной работы после сдачи и проверки РАР преподавателем – защита РАР, экзамена. Проверим гипотезу о том, что этот результат более 75 баллов на уровне значимости менее 5% неслучаен. Наблюдаемое значение статистики критерия получили равным 0,271355:

$$T_{\text{набл.}} = \frac{\bar{X} - M(X)}{s} \sqrt{n}, \quad (1)$$

где $\bar{X} = 75,55921$ – среднее значение итогового балла студентов, $M(X) = 75$ генеральная средняя, $s = 25,40734$ – стандартное отклонение, рассчитанное по итоговым баллам 152 студентов, $n=152$. А $p\text{-value} = 0,393437$ по распределению Стьюдента в MS Excel.

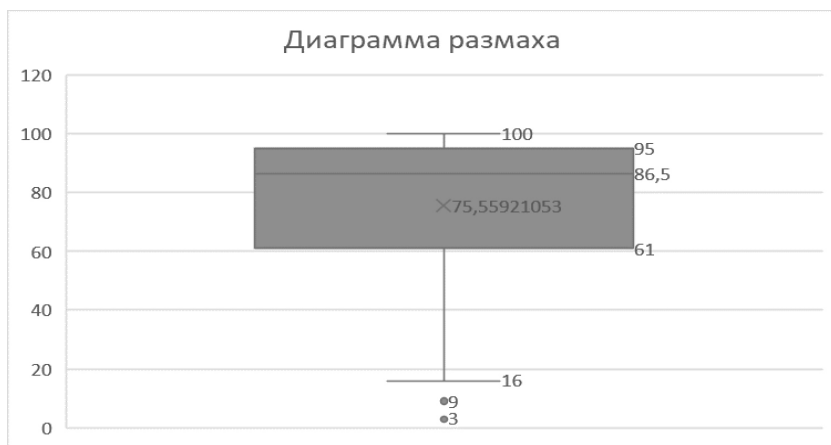


Рис. 4. Диаграмма размаха итоговых баллов студентов по элементам математической статистики

Таким образом, получили p – value больше уровня значимости, то есть средний балл вряд ли объясним случайностью. На ящике с усами (рисунок 4) представлены нижняя и верхняя границы нормы (16, 100), нижняя и верхняя квартили (61, 95), медиана (86,5), среднее значение (75,55921), есть выбросы (студенты, которые не выполняли самостоятельные работы, экзамен не сдали).

Заключение

Многолетняя работа в среде MOODLE, опыт работы в корпоративной информационной системе, обучение студентов теории вероятностей и математической статистике средствами корпоративной информационной системы позволяют сделать вывод о положительном влиянии на их успеваемость. Проведенный опрос, наблюдение за выполнением работ, беседа со студентами, результаты промежуточной аттестации показали:

- ✓ Много студентов в промежуточной аттестации получили высокие баллы (53% - отлично), хотя и были неудовлетворительные отметки (при этом исключена возможность списывания: интернет полностью был отключен, сотовые телефоны сданы), только работал образовательный кампус с отключенным индивидуальным курсом преподавателя. Такие высокие результаты появились только в процессе обучения в условиях корпоративной информационной системы, сравнивая с обучением без использования корпоративной информационной системы, но при этом сопровождение в MOODLE было, отличных результатов было меньше 40%.
- ✓ Интеграция домашних и аудиторных самостоятельных работ повлияла на осознанное осмысление конкретных тем дисциплины и на успешное выполнение аудиторных самостоятельных работ.
- ✓ Выполнение самостоятельных работ студентами на лекциях с QR-кодами средствами мобильных технологий и выходом на образовательный кампус способствовало повышению их познавательной активности: неосознанно слушать внимательно лекционный теоретический материал.
- ✓ Большой объем сгенерированных задач для ДСР образовательного кампуса с неограниченным количеством попыток,

большим интервалом времени и автоматической проверкой ответов способствовали хорошей подготовке к успешному решению задач: на АСР на семинаре, в РАР, на экзамене.

- ✓ Выполнение РАР обучающиеся сравнили с хорошей профильно-ориентированной подготовкой, а не только как помощь к подготовке к экзамену.
- ✓ Видео разборы преподавателями некоторых задач, представленные на образовательном кампусе, побудили студентов к нахождению решения задач разными способами, а также вызвали интерес к более сложным задачам.
- ✓ Все выше сказанное, а также проведение семинарских занятий в компьютерных аудиториях с мультимедийным оборудованием, проведение лекционных занятий с мультимедийным оборудованием и выходом в Internet, выполнение домашних работ на образовательном кампусе, ведение электронных тетрадей, отсутствие каких-либо бумажных записей способствовало формированию навыка у студентов в использовании цифровых технологий в их учебной и профильно-ориентированной самостоятельности.

Таким образом, была не только выявлена и описана методика использования корпоративной информационной системы в обучении студентов математической статистике: раскрыта технология проведения лекционных и семинарских занятий средствами корпоративной информационной системы, показана интеграция аудиторной и внеаудиторной самостоятельных работ, трансформация форм контроля знаний студентов, но и показано положительное влияние корпоративной информационной системы на успеваемость студентов по данной дисциплине.

Список литературы

1. Дашдемиров Ф. М., Воробьев А. Д. Анализ аспектов использования информационных систем в корпоративном управлении // Вестник евразийской науки. 2023. Т. 15. № s5. С. 20-30.
2. Иванова О. В. Опыт использования технологии модульного обучения в вузе средствами MOODLE // Образовательные технологии (г. Москва). 2018. №2. С. 87–99.

3. Иванова О.В. Скрайбинг как средство модульной визуализации при обучении математическим дисциплинам в средней и высшей школе // Школьные технологии. 2018. №4. С.72-79.
4. Коннова Л.П., Липагина Л.В., Олехова Е.Ф., Рылов А.А., Степанян И.К. Корректирующий подход к оцениванию академических достижений студентов в LMS MOODLE // Информатика и образование. 2022. №37(6). С. 75–85. <https://doi.org/10.32517/0234-0453-2022-37-6-75-85>
5. Коннова Л.П., Липагина Л.В., Постовалова Г.А., Рылов А.А., Степанян И.К. Проектирование цифровых образовательных ресурсов. Москва: Прометей, 2022. 268 с.
6. Корпоративная информационная система. URL: https://translated.turbopages.org/proxy_u/en-ru.ru.c865b032-66ea74a6-2bc0767d-74722d776562/https/en.wikipedia.org/wiki/ (дата обращения: 06.09.2024)
7. Кяримова Ш.Дж., Сенашов С.И. Разработка критериев оценки эффективности внедрения КИС в ВУЗ // Наука и бизнес: пути развития. 2023. № 7 (145). С. 46-48.
8. Панова Л.Д., Мэнчжу В. Познавательная самостоятельность как педагогическая проблема // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2022. Т.20. №1. С.33-44. <https://doi.org/10.51314/2073-2635-2022-1-33-44>
9. Розин В.М. Цифровизация в образовании (по следам исследования «трудности и перспективы цифровой трансформации образования») // Мир психологии. 2021. №1-2 (105). С. 104-115.
10. Сергеева С.В., Дианова Ю.А. Кампус: сущность понятия и классификация типов // Современные наукоемкие технологии. 2021. № 6-1. С. 186-190. <https://doi.org/10.17513/snt.38720>
11. Соловьев В.И. Анализ данных в экономике. Теория вероятностей, прикладная статистика, обработка и визуализация данных в Microsoft Excel. Москва: КноРус, 2019. 497 с.
12. Степанова Г.П., Байгушева И.А., Товарниченко Л.В., Степкина М.А. Формирование познавательной самостоятельности первокурсников при изучении элементарной математики в вузе // Современные проблемы в науке и образовании. 2008. № 4. С. 67.

13. Стратегия цифровой трансформации отрасли науки высшего образования. Москва. 2021. https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_390417/ (дата обращения: 06.08.2024)
14. Теодорадзе Т.Г. Педагогическое сопровождение самостоятельной работы студентов в условиях цифровой образовательной среды: дис...канд. пед. наук. Краснодар, 2023. 204 с.
15. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / А. Ю. Уваров, Э. Гейбл, И.В. Дворецкая и др.; под ред. А.Ю. Уварова, И.Д. Фрумина. М.: ВШЭ, 2019. 343 с.
16. Чистобаева Л.В. К вопросу об интеграции цифровых образовательных ресурсов и сервисов в процесс профессионально-ориентированной языковой подготовки в техническом вузе в условиях реализации смешанного формата обучения // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2021. №1(13). С. 87-93. <https://doi.org/10.18384/2310-7219-2021-4-33-41>
17. Al-Abdullatif A.M., Gameil A.A. The effect of digital technology integration on students' academic performance through project-based learning in an E-learning environment // International Journal of Emerging Technologies in Learning. 2021. Vol. 16(11). P. 189–210. <https://doi.org/10.3991/ijet.v16i11.19421>
18. Ashilova M.S., Begalinov A.S., Latuha O.A., Pushkarev Yu. V., Begalinova K.K., Pushkareva E.A. Prospects of the Post-Digital University: Analysis of Program Documents in the Field of Education // Russian Journal of Regional Studies. 2022. Vol. 30. No 3 (120). P. 698–720. <https://doi.org/10.15507/2413-1407.120.030.202203.698-720>
19. Delita F., Berutu N., dr. Nofrion. Online learning: the effects of using e-modules on self-efficacy, motivation and learning outcomes // Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE. 2022. Vol. 4. P. 93–107. <https://doi.org/10.17718/tojde.1182760>
20. Kuzmanovic M., Andjelkovic L.J., Nikodijevic A. Designing elearning environment based on student preferences: conjoint analysis approach // International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education. 2019. Vol. 7. No 3. P. 37–47. <https://doi.org/10.5937/IJCRSEE1903037K>

21. Sullivan D.P. An integrated approach to preempt cheating on asynchronous, objective, online assessments in graduate business classes // Online Learning. 2016. Vol. 20(3). P. 195–209. <https://doi.org/10.24059/olj.v20i3.650>

References

1. Dashdemirov F.M., Vorobyov A.D. Analysis of aspects of the use of information systems in corporate governance. *Vestnik evraziiskoi nauki*. [The Eurasian Scientific Journal], 2023, vol. 15, no. s5, pp. 20-30.
2. Ivanova O.V. Experience of using the technology of modular learning in higher education by means of MOODLE. *Obrazovatel'nye tekhnologii* (Moskva) [Educational technologies], 2018, no. 2, pp. 87–99.
3. Ivanova O.V. Scribing as a means of modular visualization in teaching mathematical disciplines in secondary and higher education. *Shkol'nye tekhnologii* [School technologies], 2018, no. 4, pp. 72-79.
4. Konnova L.P., Lipagina L.V., Postovalova G.A., Rylov A.A., Stepanyan I.K. *Designing digital educational resources*. Moscow: Prometei, 2022, 268 p.
5. Konnova L.P., Lipagina L.V., Olekhova E.F., Rylov A.A., Stepanyan I.K. Corrective approach to assessment of students' academic achievements in LMS MOODLE. *Informatika i obrazovanie* [Computer science and education], 2022, no. 37(6), pp. 75–85. <https://doi.org/10.32517/0234-0453-2022-37-6-75-85>
6. Corporate Information System. URL: https://translated.turbopages.org/proxy_u/en-ru.ru.c865b032-66ea74a6-2bc0767d-74722d776562/https/en.wikipedia.org/wiki/ (accessed 06.03.2024).
7. Kyarimova Sh.J., Senashov S.I. Development of criteria for assessing the effectiveness of the implementation of CIS in the university. *Nauka i biznes: puti razvitiya* [Science and business: development ways], 2023, no. 7 (145), pp. 46-48.
8. Panova L.D., Menchzhu V. Cognitive independence as a pedagogical problem. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20: Pedagogicheskoe obrazovanie* [Lomonosov Pedagogical Education Journal], 2022, vol. 20, no. 1, pp. 33-44. <https://doi.org/10.51314/2073-2635-2022-1-33-44>
9. Rozin V.M. Digitalization in education. *Mir psikhologii* [The world of psychology], 2021, no. 1-2 (105), pp. 104-115.

10. Sergeeva S.V., Dianova Yu.A. Campus: the essence of the concept and classification of types. *Sovremennye naukoemkie tekhnologii* [Modern high technologies], 2021, no. 6-1, pp. 186-190. <https://doi.org/10.17513/snt.38720>
11. Solov'ev V.I. *Data Analysis in Economics. Probability theory, applied statistics, data processing and visualization in Microsoft Excel*. Moscow: KnoRus, 2019, 497 p.
12. Stepanova G.P., Baigusheva I.A., Tovarnichenko L.V., Stepkina M.A. Freshmen cognitive self-sufficiency forming at elementary mathematics studying at a higher educational establishment. *Sovremennye problemy v nauke i obrazovanii* [Modern problems of science and education], 2008, no. 4, pp. 67.
13. Strategy for Digital Transformation of the Higher Education Science Sector. Moscow, 2021. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_390417/
14. Teodoradze T.G. *Pedagogical support of independent work of students in the conditions of digital educational environment*: dissertation of Ph.D. in Pedagogy. Krasnodar, 2023, 204 p.
15. Challenges and prospects for the digital transformation of education. A. Yu. Uvarov, E. Geibl, I.V. Dvoretzkaya et al.; ed. A.Yu. Uvarov, I.D. Frumin. M.: VShE, 2019, 343 p.
16. Chistobaeva L.V. On the integration of digital educational resources and services in the process of professionally-oriented language training in a technical university in a blended learning environment. *Vestnik maikopskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta* [Bulletin of Maikop state technological university], 2021, no. 1(13), pp. 87-93. <https://doi.org/10.18384/2310-7219-2021-4-33-41>
17. Al-Abdullatif A.M., Gameil A.A. The effect of digital technology integration on students' academic performance through project-based learning in an E-learning environment. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 2021, vol. 16(11), pp.189–210. <https://doi.org/10.3991/ijet.v16i11.19421>
18. Ashilova M.S., Begalinov A.S., Latuha O.A., Pushkarev Yu. V., Begalinova K.K., Pushkareva E.A. Prospects of the Post-Digital University: Analysis of Program Documents in the Field of Education. *Russian Journal of Regional Studies*, 2022, vol. 30, no. 3 (120), pp. 698–720. <https://doi.org/10.15507/2413-1407.120.030.202203.698-720>

19. Delita F., Berutu N., dr. Nofrion. Online learning: the effects of using e-modules on self-efficacy, motivation and learning outcomes. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 2022, vol. 4, pp. 93–107. <https://doi.org/10.17718/tojde.1182760>
20. Kuzmanovic M., Andjelkovic L.J., Nikodijevic A. Designing elearning environment based on student preferences: conjoint analysis approach. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 2019, vol. 7, no. 3, pp. 37–47. <https://doi.org/10.5937/IJCRSEE1903037K>
21. Sullivan D.P. An integrated approach to preempt cheating on asynchronous, objective, online assessments in graduate business classes. *Online Learning*, 2016, vol. 20(3), pp. 195–209. <https://doi.org/10.24059/olj.v20i3.650>

ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Иванова Ольга Владимировна, кандидат педагогических наук,
доцент, доцент кафедры математики и анализа данных
*Федеральное государственное образовательное бюджетное
учреждение высшего образования «Финансовый университет
при Правительстве Российской Федерации»
Ленинградский проспект, 49/2, г. Москва, 125167, Российская
Федерация
oviva75@mail.ru*

DATA ABOUT THE AUTHOR

Olga V. Ivanova, PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor, Department of Mathematics and Data Analysis
*Financial University under the Government of the Russian Federation
49/2, Leningradsky Prospect, Moscow, 125167, Russian Federation
oviva75@mail.ru
SPIN-code: 9731-3121
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8978-5611>
ResearcherID: C-4573-2019*

Поступила 11.07.2024

После рецензирования 22.09.2024

Принята 10.10.2024

Received 11.07.2024

Revised 22.09.2024

Accepted 10.10.2024

DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-570

EDN: IBMBDO

УДК 378.147:[81'25:347.78.034]



Научная статья | Методология и технология профессионального образования

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКА МОДЕЛИРОВАНИЯ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК НЕОБХОДИМОГО КОМПОНЕНТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ

В.А. Вихляева

Аннотация

Обоснование. В ходе исследования были отмечены требования к профессиональной компетентности будущих переводчиков и выделено важность умения моделировать процесс перевода для будущего специалиста. Рассмотрено такое понятие, как «моделирование переводческой деятельности», выделено несколько существующих в переводоведении моделей перевода, а также дано их характеристику и описано особенности их практического применения. В статье рассматривается методика проведения практического занятия по практике перевода, которая будет способствовать формированию профессиональной компетентности будущих переводчиков, формировать у студентов взаимосвязь между теоретическими знаниями и практическими навыками, формировать осознанный подход к выполнению переводных задач. Приведено примеры заданий для практического использования семантической, ситуативной, трансформационной, коммуникативной, информативной, трансформационной, психолингвистической моделей перевода на практических занятиях по практике перевода. Проведено апробацию применения данной методики на практике и указано на эффективность акцентирования внимания на использование той или иной модели перевода при работе с текстами разной жанрово-стилистической принадлежности.

Цель исследования. Целью нашего исследования является изучение понятия «моделирования переводческой деятельности», а также рассмотрение использования различных моделей перевода на практи-

ческих занятиях по переводу, как одного из возможных методов профессиональной подготовки переводчиков.

Материалы и методы. В ходе исследования использовались следующие методы: метод анализа, методы репрезентации и интерпретации информации, сравнительно-сопоставительный метод различных моделей перевода, метод наблюдения.

Результаты. Результаты исследования способствуют совершенствованию методики преподавания дисциплины «Практический курс перевода», внедрению теоретических знаний в практику и формирования осознанного подхода студентов к процессу перевода. Практической ценностью является то, что данная методика способствует формированию навыка моделирования переводческого процесса, что является необходимым компонентом профессиональной компетентности будущих переводчиков. В результате применение данной методики на занятии студенты смогли выработать навык работы с текстами разной жанрово-стилистической принадлежности.

Ключевые слова: профессиональная компетентность; модель перевода; эквивалентность; адекватность; практика перевода

Для цитирования. Вихляева В.А. Формирование навыка моделирования переводческой деятельности как необходимого компонента профессиональной компетентности будущих переводчиков // Russian Journal of Education and Psychology. 2024. Т. 15, № 6. С. 50-73. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-570

Original article | Methodology and Technology of Vocational Education

FORMING OF THE SKILL OF MODELING TRANSLATION ACTIVITIES AS A NECESSARY COMPONENT OF A FUTURE TRANSLATOR'S PROFESSIONAL COMPETENCE

V.A. Vikhliaeva

Abstract

Background. During the study, it was noted the requirements for the professional competence of future translators and it was mentioned about

the importance of the ability to model the translation process for a future specialist. The term “modeling of translation activity” is studied, several translation models existing in translation studies are discussed, their characteristics are given and the features of their practical application are described. The article discusses the methodology of conducting a practical lesson on the practice of translation, which will contribute to the formation of professional competence of future translators, form the connection between theoretical knowledge and practical skills among students, and form a conscious approach to performing translation tasks. Examples of tasks for the practical use of semantic, situational, transformational, communicative, informative, transformational, psycholinguistic models of translation in practical classes on the practice of translation are given. The application of this technology has been tested in practice and it has been indicated the effectiveness of focusing on the use of a particular translation model for translating texts of different genre and style.

Purpose. The purpose of our research is to study the concept of “modeling translation activities”, as well as to consider the use of various translation models in practical translation as one of the possible methods of professional training of future translators.

Materials and methods. The following methods were used in the course of the study: the method of analysis, methods of representation and interpretation of information, the comparative method of various translation models, the method of observation.

Results. The results of the research contribute to the improvement of the teaching methodology of the discipline “The practice course of translation”, the using of theoretical knowledge in practice and the formation of a conscious approach of students to the translation process. The practical value: this methodic contributes to the formation of the skill of modeling the translation process, which is a necessary component of the professional competence of future translators. As a result of the use of this technology in the classroom, students gained the skill of working with texts of different genre and stylistic affiliation.

Keywords: professional competence; translation model; equivalence; adequacy; practice of translation

For citation. Vikhliaeva V.A. Forming of the Skill of Modeling Translation Activities as a Necessary Component of a Future Translator's Professional Competence. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2024, vol. 15, no. 6, pp. 50-73. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-570

Введение

Согласно федеральному государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования третьего поколения – ФГОС ВПО 2010 [13], выпускники переводческих специальностей должны владеть лингвистическими знаниями, уметь достигать коммуникативные цели, ориентироваться и придерживаться разных стилей общения, владеть методикой выполнения перевода в три этапа, уметь достигать необходимого уровня эквивалентности и адекватности при переводе, уметь выполнять письменный и устный последовательный перевод учитывая лексические, синтаксические, грамматические, стилистические особенности исходного текста; знать международный этикет и особенности поведения переводчика в различных ситуациях; ориентироваться на рынке труда относительно своей профессиональной деятельности.

Умение моделировать процесс перевода и правильно выстроить стратегию перевода является частью профессиональной компетентности профессионального переводчика, соответственно просто необходимо приобретение данного навыка во время профессиональной подготовки в вузе. Согласно работам ряда ученых (В.Н. Комиссаров [8], И.С. Алексеева [1], Л.Л. Нелюбин [12], Рум [27], Robinson [28], Basset 2014, Яшина [21] и т.д.) в зависимости от коммуникативной ситуации и целей перевода, переводчик самостоятельно определяет стратегию перевода и модель перевода.

Цель. Целью нашего исследования является изучение понятия «моделирования переводческой деятельности», а также рассмотрение использования различных моделей перевода на практических по переводу, как одного из возможных методов профессиональной подготовки переводчиков.

Обзор литературы

Понятие «профессиональная компетентность» переводчика и ее составляющие является достаточно распространенной темой изучения многих лингвистов. Мнения относительно структурных компонентов профессиональной компетентности расходятся. В результате длительных обсуждений, международные и отечественные профессиональные организации переводчиков сформировали единый международный документ, в котором обозначены требования к профессиональным переводчикам «Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia communication» [24].

Понятие «компетенция» авторы рассматривают как совокупность знаний, умений, навыков, способностей, которые необходимы для качественного выполнения работы. Выделено 6 компетенций: лингвистическая, предметная, межкультурная, технологическая, информационная и обеспечивающие наличие работы переводчика (translation service provision).

Хотим обратить внимание на лингвистическую и коммуникативно-когнитивную компетенции. Основой данной концепции является владение лингвистическими знаниями – знания лексической, грамматической, синтаксической, фонетической структур нескольких языков, а также знание алгоритмов, как оперировать различными языковыми единицами без искажения переводного текста.

Р.Шульц отмечает, что лингвистическая компетенция – это способность воссоздавать и манипулировать лингвистическими фактами о фонологии, морфологии, синтаксисе изучаемого языка [30].

С.Сакко и М. Финоккиаро определяют лингвистическую компетенцию как способность понимать и воссоздавать аналогичные, изученные ранее, выражения, а также способность понимать и работать с новыми, ранее не встречаемыми языковыми единицами [29].

То есть переводчик должен не просто понимать два языка, а уметь корректно сопоставлять языковые единицы двух языков, понимать различия языковых систем, правильно находить эквиваленты в нескольких языках, а при необходимости создавать новые пользуясь

энциклопедическими источниками, самостоятельно находить и изучать новые языковые явления.

Коммуникативно-когнитивная компетенция. Поскольку главная задача переводчика – обеспечить коммуникацию, переводчик должен понимать особенности коммуникативной ситуации, в которой работает, четко понимать цель коммуникативного акта и на основании этого корректно интерпретировать участников переводческого акта. Переводчик должен уметь прогнозировать цель перевода и правильно выстраивать стратегию перевода.

М.Н. Вятютнев отмечает, что «коммуникативная компетенция» – это знания, умения и способности воспринимать информацию на одном языке, передавать программу высказывания в письменной или устной форме.

То есть, цель переводчика предоставить не просто эквивалентный, но и адекватный переводной текст, обеспечивая полное сохранение коммуникативных целей высказывания.

Проанализировав ряд научных работ, полагаем, что именно умение моделировать переводческий процесс является одним из основополагающих навыков, которые формируют профессиональную компетентность будущих переводчиков.

Одной из давних проблем переводоведения была задача алгоритмизации процесса перевода и разработки модели, которая обладала бы достаточным прогностическим потенциалом для учета различных вариантов выбора переводчиков в сходных/идентичных контекстах. Традиционная теория перевода, а также некоторые современные подходы в рамках переводоведения рассматривают механизм перевода как систему преобразований на различных языковых уровнях, в результате которых получается переведенная версия текста, которая соответствует (эквивалентна и адекватна) оригиналу (Бархадуров [2], Рескер [16], Л.К. Латышев [10], Голубкова [[6], Вагер [3], Шлепнев [20] и др.).). Многие популярные модели перевода направлены на выявление иерархии пересекающихся и дифференцирующих признаков в оригинале и переводе [1]. Работы многих лингвистов направлены на описание процессов получения перево-

дного текста из исходного, но пока подтвердить или опровергнуть истинность, или ложность той или иной модели перевода просто не представляется возможным.

В лингвистической теории понятие «модель перевода» имеет такую трактовку, как «это условное описание ряда мыслительных операций над языковым или речевыми единицами в зависимости от особенностей оригинала и соответствующих явлений в переводном языке». Большинство существующих моделей перевода не являются обязательными к использованию, но могут помочь решить ряд трудностей, с которыми может столкнуться переводчик в своей профессиональной деятельности, а также указывают на динамичность процесса перевода. Важность теоретического описания процесса перевода - моделирования переводческой деятельности, отмечал Комиссаров, который утверждает, что объяснить сущность работы переводчика является ключевой задачей для переводоведения [8]. А Виноградов отмечает, что отсутствие четкого описания процесса перевода, лишь только выступает провоцирующим фактором для развития научной мысли о моделировании переводческой деятельности [5].

Т.А. Волкова так же отмечает: «Модели перевода имеют большое значение как для прикладной лингвистики (совершенствование лингвистических технологий), так и для теоретической, поскольку перевод - одна из высших форм интеллектуальной деятельности человека. Модели перевода как результат анализа переводческой деятельности создаются с разных теоретических и практических позиций и с разными целями: обучение переводу, связь перевода с различными уровнями языка, отношения с экстралингвистическими факторами, отношение перевода к передаче смысла и содержания, автоматизация перевода» [6].

Материалы и методы

В ходе исследования использовались следующие методы: метод анализа, методы репрезентации и интерпретации информации, сравнительно-сопоставительный метод различных моделей перевода, метод наблюдения. Применение различных моделей перево-

да для работы с текстами способствуют внедрению теоретических знаний в практику и формированию сознательного подхода студентов к процессу перевода. Практической ценностью является то, что данная методика способствует формированию навыка моделирования переводческого процесса, что является необходимым компонентом профессиональной компетентности будущих переводчиков.

Результаты исследования

На сегодняшний день выделяют достаточно много моделей перевода, предлагаем рассмотреть некоторые из них:

1. Семантическая модель – согласно принципам данной модели, во время работы над переводом во внимание берут смысловые единицы исходного и переводного текста – семы. Уровень эквивалентности переводного текста будет зависеть от уровня совпадения смыслов в ИЯ и ПЯ – чем меньшие единицы совпадают, тем выше уровень эквивалентности. Преимущества использования данной модели: модель дает возможность объективно проанализировать систему наиболее подходящих языковых соответствий, предоставляет выбор вариантов перевода. К недостаткам можно отнести отсутствие возможности передать ассоциативные образы, сложность поиска полностью совпадающих смысловых единиц в ИЯ и ПЯ. Автором данной модели выступает Дж.Кэтфорд [9].

Использовать данную модель перевода будет уместно на практических занятиях по практике перевода при работе с научно-техническими текстами. Так как в данном случае главной целью переводчика является как можно точнее передать смысл высказывания, а стиль автора исходного текста не является столь важным для сохранения. Студенты практически смогут закрепить навык поиска эквивалентных терминов и корректно передавать изначальный смысл высказывания.

Данная модель перевода может применяться также во время обучения перевода текстов в официально-деловом стиле. Так как для таких текстов характерно наличие клише, терминов и шаблонных фраз, которые требуют точного перевода.

Приведем пример работы над научно-техническим текстом по данной модели перевода.

1. Студентами получен отрывок текста: *«It is obvious that there is an intimate relationship between the three pillars of geodesy and the reference systems and frames. For geokinematics and Earth rotation, the relationship works both ways: the reference systems are required for positioning purposes (terrestrial and celestial) and for studying Earth rotation, and monitoring through the space geodetic techniques is necessary to realize the two frames and the time-dependent transformation between them».*

2. Студенты ознакамливаются с исходным тестом, определяют жанрово-стилистические особенности, определяют модель перевода, которой будут пользоваться.

3. Выделяются семантические единицы: *It is obvious..., an intimate relationship..., pillars of geodesy..., reference systems..., frames...; Earth rotation..., geokinematics..., the relationship..., works both ways..., the reference systems*

4. Студенты с помощью словарей ищут наиболее подходящие соответствия в переводном языке, учитывая тематику и направленность исходного текста: *очевидно..., тесная связь/ глубокая связь..., столпы геодезии/основополагающие элементы/основные направления..., система координат/система отсчёта/референц-ные системы..., несущая конструкция/ схема/фрейм/..., вращение земли..., геокинетика..., работать в обоих направлениях/ действовать двумя способами..., системы отсчёта/ справочные системы/ базовые системы....*

5. Студенты формируют переводной текст на основе объединения полученных семантических единиц.

6. Проводится анализ переводного текста – уровень адекватности и эквивалентности.

Студенты не только смогут практически научиться применять семантическую модель перевода, но и смогут работать с сложными, нагруженными терминами текстами.

2. Ситуативная модель перевода – переводческий процесс основывается на процессе поиска ситуативных соответствий между ИЯ

и ПЯ. В процессе могут быть упущенные некоторые семантические единицы, но главные смыслы сохранены. В зависимости от трактовки понятия «ситуация» различают два вида ситуативной модели:

- формально-ситуативная модель: все единицы языка выступают в формальных (на уровне языка) и контекстуальных отношениях (на уровне текста). Дж. Кэтфорд полагает, что основная задача заключается в поиске эквивалентов в ИЯ и ПЯ, которые могут нести разную смысловую нагрузку, но совпадать в пределах определенной ситуации;
- денотативно-ситуативная модель: единицей перевода является не сама ситуация коммуникации, а предметная ситуация (И.И. Ревзин, В.Ю. Розенцвейг). Данная модель дает возможность с наибольшей степенью эквивалентности объяснить те особенности перевода, которые связаны с действительностью. Главным недостатком данной модели, как отмечает В.Н. Комиссаров является отсутствие возможности описательного перевода. То есть, если процесс коммуникации будет затрагивать понятия, с которыми реципиент не знаком в силу культурной принадлежности, процесс коммуникации значительно усложнится [8. С. 160].

Данная модель перевода может применяться во время обучения перевода текстов в публицистическом стиле. Студент должен научиться передавать смысл исходного текста, полностью сохраняя стиль автора, при этом описательный перевод не приветствуется, придаточные предложения так же не используются, а объём изначального высказывания должен оставаться практически без изменений.

Для тренировки применения данной модели, мы предлагаем такое упражнение:

1. Студенты получают исходный текст, например: «... *You can see a lot of things while standing on the moon, but the Great Wall of China isn't one of them. In his 1938 publication, Second Book of Marvels, Richard Halliburton stated that the Great Wall was the only human-made object visible from the moon. However, the Great Wall is only a maximum of 30 feet wide and is about the same color as its surroundings, so it's barely*

visible to the naked eye while orbiting Earth under ideal conditions, much less from the moon, which is about 239,000 miles away...»

2. Студенты определяют жанрово-стилистическую принадлежность данного текста, а также главную мысль.

3. Студенты получают уже готовый переводной текст того же отрывка: *«...Вы можете увидеть множество вещей стоя на луне, но Великая Китайская стена – не одна из них. В своей публикации 1938 года, «Вторая Книга Чудес», Ричард Халлибуртон заявил, что Великая стена была единственным созданным человеком предметом, видимым с луны. Однако Великая стена лишь максимально 30 футов (около 9 м) в ширину и примерно одного цвета со своей средой, так что она едва видна невооруженному взгляду с земной орбиты при идеальных условиях, тем более с луны, до которой 239000 миль (384633 км) ...»*

4. Задача студента оценить уже готовый перевод: передан ли смысл, сохранена ли стилистическая нагрузка и самое главное, воспринимается ли переводной текст, как текст, который изначально был создан на переводном языке не иностранцем.

Как правильно, студенты с большим энтузиазмом редактируют чужие ошибки, нежели свои, у них формируется система оценивание готовых переводных текстов, которые они в будущем смогут применять не только относительно чужих, но и своих переводов.

3. Трансформационная модель – при переводе передаются значения единиц текста ИЯ с помощью эквивалентных единиц ПЯ (Ю.Найда). Перевод происходит в 3 этапа: 1) анализ – лексические единицы ИЯ преобразуются в более простые языковые единицы для последующего преобразования с помощью ПЯ; 2) переключение – переход к работе с семантическими элементами и ядовыми структурными элементами; 3) реконструирование – трансформация на ПЯ (меняется структура, порядок слов, семантическая наполненность текста). Данная модель перевода основывается на трансформационной (порождающей) грамматике Н.Хомского и не подходит для тех ситуаций, когда необходимо передать образные и ассоциативные моменты ИТ.

Так как данная модель перевода основана на описанных теорией правилах передачи одного языка с помощью другого, трансформационную модель перевода возможно применять с студентами для закрепления теоретического материала (правила грамматических трансформаций – замены, перестановки, членение предложений и т.д.), а также для дополнительной проверки уже переведенных текстов для контроля качества выполненной работы:

1. Студенты получают ряд слов и предложений для перевода;
2. Проверяется адекватность и эквивалентность выполненного перевода: Well done! – Bravo! Молодец!; Overdraft – овердрафт; Don't mention. – Не стоит благодарности; The boss told me to come at once. – Хозяин велел мне прийти сейчас же; Many happy returns of the day! – Поздравляю с днем рождения! The Hudson River – река Гудзон; He was the kind of guy that hates to answer you right away. – Такие, как он, сразу не отвечают. (Не отвечают потому, что не любят делать этого);
3. Задача - определить какие лексические трансформации были использованы.

Также данную модель перевода можно использовать при переводе текстов:

1. Студент получает отрывок текста;
2. Производится перевод;
3. Проверяется адекватность и эквивалентность переводного текста;
4. Предлагается отметить какие лексико-грамматические трансформации произошли во время перевода.

4. Коммуникативная модель перевода – описывает процесс перевода с точки зрения участников коммуникации, а также главный фокус внимание падает на цель исходного текста. Процесс перевода можно описать с помощью данной модели таким образом: 1) этап анализа и определения влияния высказывания на того, кто воспринимает данное информационное сообщение; 2) этап воспроизведения ИТ с сохранением того же влияния на реципиента с помощью ПТ. Ведущая роль в данной модели перевода отводится переводчику, а текст выступает всего лишь средством достижения коммуникации.

Коммуникативная модель перевода подходит для обучения устному переводу, когда необходимо достичь цели исходного текста. Перед студентом ставится задача передать смысл исходного текста и наладить процесс коммуникации. Задача – научить студента быстро ориентироваться в коммуникативной ситуации, определять смысловые центры и доносить до реципиента мысль автора.

Т.А. Волкова предложила выделить дискурсивно-коммуникативную модель перевода – работа над переводом происходит на 4 уровнях – работа на уровне текста (выявление и работа над лингвистическими особенностями текста и его дискурсивными особенностями); работа на уровне дискурса (цели, тематика, участники дискурса и т.д.); уровень коммуникации (функции, свойства и стратегии коммуникации); уровень действительности (предметная ситуация, а также предметная область, к которой относится коммуникация) [6].

Данная модели перевода может реализоваться на занятии в виде разыгрывания ситуации. Необходимо 4 человека, которым присваиваются роли: собеседник 1, переводчик 1, собеседник 2, переводчик 2.

1. Студенты, которые выступают в роли собеседника получают список опросов, которые нужно обсудить с собеседником и каких результатов беседы нужно достичь. Студенты, которые выполняют роли переводчиков знают только тематику будущей беседы.

2. 2 стороны беседы размещаются в кабинете, разделенном на две части. Переводчик 1 и Переводчик 2 получают микрофоны и наушники, Собеседник 1 и Собеседник 2 слышат только то, что говорит им студент, который выполняет роль переводчика и находит-ся с ним в одном помещении.

Например, Собеседник 1 и Собеседник 2 получают список задач, которые им нужно достичь - договориться о договориться об условиях партнерства: создание совместного производства; определить обязанности; условия распределения прибыли. Компания 1 занимается производством подушек, компания 2 – занимается печатью изображений на тканях используя новейшие технологии.

3. Начинается беседа. Задача студентов, которые выполняют роль переводчиков максимально точно донести информацию как для того

человека, с кем работает в паре, так и для другого переводчика, чтобы тот тоже смог корректно передать информацию.

Разделение участником и изоляция их друг от друга поможет снизить вероятность договориться, используя родной язык, и поможет попрактиковаться в устном переводе.

5. Психолингвистическая модель перевода – в основе данной модели лежит теория о речевой деятельности (изначально формируется внутренняя программа, которая потом развивается в речевое высказывание). То есть процесс перевода происходит в 2 этапа: 1) переводчик преобразует полученную информацию в свою внутреннюю программу; 2) переводчик формирует высказывание. Так как перевод понимается как вид речевой деятельности, объяснительная сила такой модели ограничивается тем обстоятельством, что мы не знаем, как происходит такое «свертывание» и «развертывание», какие элементы содержания сохраняются во внутренней программе и как выбирается один из возможных путей реализации такой программы в тексте перевода. Дальнейшая детализация психолингвистической модели перевода является важной задачей теории перевода [4].

Суть данной модели заключается в том, что, когда переводчик получает исходный текст, он воспринимает, анализирует полученную информацию и воспроизводит ее с помощью переводного языка. Все процессы, которые происходят в голове переводчика при выполнении данного действия, нельзя проследить. Каждый переводчик, получив абсолютно идентичные исходные данные совершенно по-разному преобразует текст. Эквивалентность и адекватность текста может сохраняться посредством разных языковых средств. Таким образом, мы можем акцентировать внимание студентов на том, что у каждого переводчика есть свой стиль перевода.

1. Студенты получают исходный текст;
2. Производится совместный анализ полученного текста и определяется жанр, стиль, цель высказывания, которую нужно достичь при переводе;
3. Студенты самостоятельно приступают к переводу текста;

4. Студенты поочередно зачитывают отрывки текста и коллективно производится анализ полученного перевода – уровень адекватности, эквивалентности, звучит ли полученный перевод естественно.

5. Делаются выводы относительно проведенной работы, определяется лучший перевод.

Таким образом студенты смогут не только попрактиковаться в роле редактора переводов, но и найти свой стиль и область, в которых переводы получаются наиболее удачно.

6. Информативная модель перевода – основой данного понятие является понимание текста и его основных единиц (слов) как носителей информации, которая воспринимается переводчиком и осмысливается с позиции смысловых, стилистических, ситуативных, эстетических, функциональных особенностей и т.д. (В.В. Виноградов).

Информативная модель дает основание утверждать, что сохранение прагматического значения напрямую зависит от передачи денотативного значения, содержание, сообщаемое через название, всегда одинаковое для всех, пользующихся данным словом, передает общее логическое понятие, заключенное в слове, а коннотативное значение – его дополнительные оттенки [18].

Акцентировать внимание студентов на применении информативной модели перевода следует при аннотационном переводе, когда главной задачей выступает определение и сохранение главных смыслов исходного текста. Студент должен научиться анализировать полученный текст и определять смысловые центры высказываний, чтобы корректно передать денотативное содержание текста.

Применять данную модель перевода на занятиях можно применять таким образом:

1. Студенты получают текст. Это может быть статья из журнала, рассказ или целая книга;

2. Ставится задача выполнить перевод с сохранением смысла, стиля, целей исходного текста с значительным сокращением объема. В зависимости от тематики исходного текста можно также ставить задачу выполнить ориентированный перевод текста на определенную группу читателей;

3. Производится анализ полученных переводов – адекватность, эквивалентность, выполнены ли поставленные задачи.

Наличие различных моделей перевода позволяет описать сам процесс перевода, последовательность мыслительных процессов, что помогает решить ту или иную задачу. Выбор и использование модели перевода напрямую зависит от особенностей исходного текста. Студент должен научиться определять данные особенности и соответственно правильно моделировать переводческий процесс. Разнообразие текстов и заданий по переводу, акцентирование внимание на модели перевода поможет сформировать данный навык.

Согласно мнению В. В. Липатовой «задачей переводчика является нахождение решений независимо от сложности, стоящей перед ним задачи. И эти решения могут быть самыми разными, поскольку формирование мнения переводчика относительно того, что составляет инвариантную информацию относительно заданной системы координат, уже само по себе – творческий акт, в котором немалая роль принадлежит языковому чутью» [11].

Существует достаточно большое разнообразие подходов к моделированию переводческой деятельности и стоит учесть, что «модель, актуализируемая преподавателем при обучении студентов переводу, предполагает реализацию основополагающих принципов выбранного подхода, построение последовательности этапов и наполнение их содержанием, а также определение критериев для анализа ошибок и оценки качества полученного продукта [16]. В результате занятий по практике перевода, студенты должны усвоить схему выполнения перевода текстов понимать критерии оценивания качества перевода и уметь самостоятельно оценивать переводного текст.

Обсуждение результатов

После проведения экспериментальных занятий с использованием различных моделей перевода, студентам было предоставлено несколько текстов для перевода. Тексты относились к разным жанрам, стилям и несли совершенно разную смысловую нагрузку. Студенты получили задания:

1. Перевести отрывок из научно-технического журнала;
2. Выполнить аннотационный перевод текста;
3. Определить наиболее эквивалентный и адекватный перевод текста (задача сравнить несколько готовых переводов одного и того же отрывка)
4. Выписать примеры лексико-грамматических трансформаций из 3 предоставленных выше текстов.

После выполнения студентами проверочных заданий была проведена не только проверка качества выполнения поставленных задач, но и выполнен опрос студентов. Студенты прошли анкетирование, в котором были такие вопросы:

1. В чем заключается важность вопроса моделирования переводческого процесса для переводоведения?
2. Теоретическое понимание процесса перевода помогает ли выполнять практические задания?
3. Упростился ли для вас процесс перевода после применения различных моделей перевода на практике?

Анализ выполненных переводных заданий показал, что большинство студентов показали значительные результаты при работе с переводами: 85% студентов справились на «отлично», 13% - «хорошо», и всего 2% получили оценку «удовлетворительно».

Анализ результатов анкетирования показал, что студенты начали понимать важность не только практических навыков, но и теоретических знаний, а также смогли получить навык применения семантической, ситуативной, трансформационной, коммуникативной, информативной, трансформационной, психолингвистической моделей перевода, что значительно повлияло на формирование переводческой профессиональной компетентности.

Выводы

Профессиональная компетентность переводчика состоит из ряда компетенций, необходимых для качественного выполнения работы. Среди них лингвистическая и коммуникативно-когнитивная компетенции. Которые подразумевают умение оперировать несколькими языковыми системами, сохранив при этом коммуникативные цели

исходного текста. Моделирование переводческой деятельности – важнейшее понятие как для теоретического, так и для прикладного переводоведения. Мы рассматриваем данное понятие, как умение алгоритмизировать процесс перевода с целью достижение эквивалентности и адекватности переводного текста.

Согласно результатам проведенного исследования, обучение моделированию переводческого процесса значительно улучшило переводные навыки студентов. Считаем, что на занятиях по практике перевода следует акцентировать внимание студентов на применении различных моделей перевода, отмечать причины выбора той или иной модели перевода и особенности использования каждой из них. Моделирование переводческой деятельности на занятиях сможет помочь будущим переводчикам обрести необходимый опыт и сформировать навык решения разного рода задач при разных условиях.

Список литературы

1. Алексеева И.С. Введение в переводоведение: учеб. пособие дл студ. Учреждений высш. проф. Образования. М.: Академия; СПб: Филолог. фак-т СПбГУ, 2011. 368 с.
2. Бархударов Л. С. Язык и перевод. Вопросы общей и частной теории перевода: [на материале пер. худож. и обществ. – полит. лит. : с англ. яз. на рус. и с рус. на англ.]. Москва: URSS, 2014. 238 с.
3. Вагер М.Н. Лингвистическое моделирование процесса перевода кинотекстов и их названий по методике перевода субтитров // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2009. №118. С. 176-180. URL: https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/118/vager_118_176_180.pdf (дата обращения: 30.04.2024).
4. Виноградов В.В. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). М.: Издательство института общего среднего образования РАО, 2001. 224 с.
5. Волкова Т.А. Экспериментальная апробация дискурсивно-коммуникативной модели перевода в письменном переводе: пилотное исследование // Вестн. Том. гос. ун-та. 2019. №444. С. 27-37. <https://doi.org/10.17223/15617793/444/3>

6. Голубкова О. Н. Моделирование процесса перевода как средство интеллектуализации переводческой деятельности // Многоязычие в образовательном пространстве. 2015. №7. С. 245–257.
7. Иванашко Ю. П., Процукович Е. А. Практический курс перевода: Учебное пособие для студентов языковых (45.03.03, 45.04.03 «Фундаментальная и прикладная лингвистика») и неязыковых направлений вуза. Благовещенск: Амурский гос. ун-т, 2021. 215 с.
8. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение: учеб. пособие. М.: ЭТС, 2002. 424 с.
9. Катфорд Дж. К. Лингвистическая теория перевода: Об одном аспекте прикладной лингвистики / Дж. К. Катфорд; пер. с англ. В. Д. Мазо. Москва: Едиториал УРСС, 2004. 208 с.
10. Латышев Л. К. Современные проблемы общей теории перевода / Л. К. Латышев, Н. Ю. Северова // Вестник Брянского государственного университета. 2017. № 1(31). С. 297-301.
11. Липатова В. В. Современная модель профессиональной компетенции переводчика в контексте системы подготовки переводчиков в российских языковых вузах / В. В. Липатова, А. В. Литвинов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Лингвистика. 2012. № 2. С. 13-32.
12. Нелюбин Л. Л. Толковый переводоведческий словарь. М.: Флинта; Наука, 2003. 320 с.
13. Приказ Минобрнауки РФ от 04.05.2010 N 464. Редакция от 04.05.2010. Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 030900 Юриспруденция (квалификация (степень) «бакалавр») // Контур.Норматив (kontur.ru). URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=157403&ysclid=lwxwx1ke9l301576713> (дата обращения: 30.04.2024)
14. Ревзин И.И. Основы общего и машинного перевода. Учебное пособие для студентов институтов и факультетов иностранных языков / И.И. Ревзин, В.Ю. Розенцвейг. Москва: Высшая школа, 1964. 244 с.
15. Ремхе И.Н. Когнитивные особенности перевода научно- технического текста (на материале текстов металлургической промышленности): автореф. дис. канд. филол. наук. Челябинск, 2007. 27 с.

16. Рецкер Я. И. Пособие по переводу с английского языка на русский язык. М.: Просвещение, 1982. 159 с.
17. Тарасенко М. А. Моделирование переводческого процесса: от лингвистического подхода к дискурсивному // Вестник Пятигорского государственного университета. 2021. № 3. С. 64-69. https://doi.org/10.53531/25420747_2021_3_64
18. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: учебное пособие для студентов, аспирантов и соискателей по специальности «Лингвистика и межкультурная коммуникация». Москва: Слово/Slovo, 2000. 262 с.
19. Тютеебаева А. М. Моделирование переводческого процесса // Фундаментальные исследования. 2013. № 6-1. С. 207-211.
20. Шлепнев Д.Н. Теория перевода: введение в ремесло. Учебник. М.: «Р.Валент», 2020. 528 с.
21. Яшина Н.К. Моделирование процесса перевода в когнитивном аспекте // МНИЖ. 2020. №8-3 (98). <https://doi.org/10.23670/IRJ.2020.98.8.087>
22. Baker M., Bermann S. (Ed.), Porter C. (Ed.) The Changing Landscape of Translation and Interpreting Studies // A Companion to Translation Studies (pp. 15-27). John Wiley & Sons Ltd., 2014. <https://doi.org/10.1002/9781118613504.ch1>
23. Bassnett S. Translation. New York: Routledge, 2014. 188 p. <https://doi.org/10.4324/9780203068892>
24. Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia communication. URL: http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key_documents/emt_competences_translators_en.pdf (дата обращения: 30.04.2024).
25. House, Juliane. Translation quality assessment: past and present. London: Routledge, 2015. 170 p.
26. Kardanova-Biryukova Ksenya S. Modeling translating as a dynamic process: autopoietic framework // Журнал СФУ. Гуманитарные науки. 2014. №2. С. 244-254. URL: <http://journal.sfu-kras.ru/article/10226> (дата обращения: 30.04.2024).
27. Pym A. Exploring translation theories. London: Routledge, 2014. 192 p. <https://doi.org/10.4324/9781315857633>

28. Robinson D. *Becoming a Translator: An introduction to the theory and practice of translation*. London and New York: Routledge, 2012. 249 p. <https://doi.org/10.4324/9780203108727>
29. Finocchiaro M., Sako. S. *Foreign Language Testing. A practical Approach*. New York: Regents Publishing Co., 1983. 242 p.
30. Schulz R. Discrete-point Versus Simulated Communication Testing in Foreign Languages // *Modern Language Journal*. 1977. Vol. 61. № 3. P. 94-101. <https://psycnet.apa.org/doi/10.2307/325537>

References

1. Alekseeva I.S. *Introduction to Translation Studies: textbook for students. Institutions of higher professional education*. Moscow: Academy; St. Petersburg: Philology Department of St. Petersburg State University, 2011, 368 p.
2. Barkhudarov L. S. *Language and translation. Issues of general and private theory of translation*. Moscow: URSS, 2014, 238 p.
3. Vager M.N. Linguistic modeling of the process of translation of film texts and their titles by the method of subtitle translation. *Izvestiya RGPU named after A. I. Herzen*, 2009, no. 118, pp. 176-180. URL: https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/118/vager_118_176_180.pdf
4. Vinogradov V.V. *Introduction to translation studies (general and lexical. issues)*. Moscow: Institute of General Secondary Education of the Russian Academy of Education Publ., 2001, 224 p.
5. Volkova T.A. Experimental approbation of the discourse-communicative model of translation in written translation: a pilot study. *Vestnik Tom. gos. ueun-ta*, 2019, no. 444, pp. 27-37. <https://doi.org/10.17223/15617793/444/3>
6. Golubkova O. N. Modeling of the translation process as a means of intellectualization of translation activity. *Multilingualism in the educational space*, 2015, no. 7, pp. 245-257.
7. Ivanashko Yu. P., Protsukovich E. A. *Practical course of translation: Textbook for students of linguistic (45.03.03, 45.04.03 "Fundamental and Applied Linguistics") and non-linguistic areas of higher education*. Blagoveshchensk: Amur State University, 2021, 215 p.
8. Komissarov V. N. *Modern Translation Studies: textbook*. Moscow: ETS, 2002, 424 p.

9. Cutford J. K. *Linguistic Theory of Translation: On One Aspect of Applied Linguistics* / J. K. Cutford; per. from Eng. V. D. Mazo. Moscow: Unitorial Urss, 2004, 208 p.
10. Latyshev L. K. Modern problems of the general theory of translation / L. K. Latyshev, N. Yu. Severova. *Bulletin of Bryansk State University*, 2017, no. 1(31), pp. 297-301.
11. Lipatova V. V. Modern model of professional competence of a translator in the context of the system of translator training in Russian language universities / V. V. Lipatova, A. V. Litvinov. *Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series: Linguistics*, 2012, no. 2, pp. 13-32.
12. Nelyubin L. L. *Explanatory Translation Dictionary*. Moscow: Flinta; Nauka, 2003, 320 p.
13. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation from 04.05.2010 N 464. Revision of 04.05.2010. On approval and enactment of the federal state educational standard of higher professional education in the direction of training 030900 Jurisprudence (qualification (degree) "Bachelor"). Kontur.Normativ (kontur.ru). URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=157403&ysclid=lwxxw1ke9l301576713>
14. Revzin I.I. *Fundamentals of general and machine translation. Manual for students of institutes and faculties of foreign languages* / I.I. Revzin, V.Y. Rozentsveig. Moscow: Higher School, 1964, 244 p.
15. Remkhe I.N. *Cognitive peculiarities of translation of scientific and technical text (on the material of texts of metallurgical industry)*. Chelyabinsk, 2007, 27 p.
16. Retsker Ya. I. *Manual on translation from English into Russian*. Moscow: Prosveshchenie, 1982, 159 p.
17. Tarasenko M. A. Modeling of the translation process: from linguistic approach to discursive. *Vestnik of Pyatigorsk State University*, 2021, no. 3, pp. 64-69. https://doi.org/10.53531/25420747_2021_3_64
18. Ter-Minasova S.G. *Language and Intercultural Communication: a textbook for students, postgraduates and applicants for the specialty "Linguistics and Intercultural Communication"*. Moscow: Slovo, 2000, 262 p.

19. Tyutebaeva A. M. Modeling of the translation process. *Fundamental Research*, 2013, no. 6-1, pp. 207-211.
20. Shlepnev D.N. *Theory of translation: introduction to the craft*. Moscow: R. Valent, 2020, 528 p.
21. Yashina N.K. Modeling of the translation process in the cognitive aspect. *MNIJ*, 2020, no. 8-3 (98). <https://doi.org/10.23670/IRJ.2020.98.8.087>
22. Baker M., Bermann S. (Ed.), Porter C. (Ed.) *The Changing Landscape of Translation and Interpreting Studies. A Companion to Translation Studies* (pp. 15-27). John Wiley & Sons Ltd., 2014. <https://doi.org/10.1002/9781118613504.ch1>
23. Bassnett S. *Translation*. New York: Routledge, 2014, 188 p. <https://doi.org/10.4324/9780203068892>
24. Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia communication. URL: http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key_documents/emt_competences_translators_en.pdf
25. House, Juliane. *Translation quality assessment: past and present*. London: Routledge, 2015, 170 p.
26. Kardanova-Biryukova Ksenya S. Modeling translating as a dynamic process: autopoietic framework. *Journal of SFU. Humanities*, 2014, no. 2, pp. 244-254. URL: <http://journal.sfu-kras.ru/article/10226>
27. Pym A. *Exploring translation theories*. London: Routledge, 2014, 192 p. <https://doi.org/10.4324/9781315857633>
28. Robinson D. *Becoming a Translator: An introduction to the theory and practice of translation*. London and New York: Routledge, 2012, 249 p. <https://doi.org/10.4324/9780203108727>
29. Finocchiaro M., Sako. S. *Foreign Language Testing. A practical Approach*. New York: Regents Publishing Co., 1983, 242 p.
30. Schulz R. Discrete-point Versus Simulated Communication Testing in Foreign Languages. *Modern Language Journal*, 1977, vol. 61, no. 3, pp. 94-101. <https://psycnet.apa.org/doi/10.2307/325537>

ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Вихляева Владислава Александровна, ассистент кафедры иностранных языков

*ёФГБОУ ВО Мелитопольский государственный университет
пр-кт Богдана Хмельницкого, 18, г. Мелитополь, Запорож-
ская обл., 272312, Российская Федерация
v.vladushka.ya@gmail.com*

DATA ABOUT THE AUTHOUR

Vladislava A. Vikhlyayeva, Assistant of the Department of Foreign Lan-
guages

Melitopol State University

*18, Bohdan Khmelnytsky Ave., Melitopol, Zaporizhia region,
272312, Russian Federation*

SPIN-code: 3706-1030

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-8795-4275>

Поступила 01.08.2024

После рецензирования 12.10.2024

Принята 02.11.2024

Received 01.08.2024

Revised 12.10.2024

Accepted 02.11.2024



Научная статья | Методология и технология профессионального образования

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПЕДАГОГА СРЕДСТВАМИ РЕФЛЕКСИВНОЙ ПРАКТИКИ

М.А. Исайкина, С.А. Шилова

Аннотация

Обоснование. Значимость непрерывного совершенствования профессиональных компетенций, вызванная научно-техническим развитием и социально-экономическими изменениями, происходящими в обществе, существенно возросла во всех сферах жизнедеятельности человека. Среди специалистов, способных к личностному и профессиональному росту, критическому мышлению, интеллектуальной гибкости, а также творческому принятию решений, отдельное место занимают те, кто способен к рефлексии, соответственно, на первый план выходит необходимость развития навыков профессиональной рефлексии. В статье рассматривается такой способ развития профессионализма педагога, как рефлексивная практика. Изучение вопросов развития профессиональной рефлексии представляется особо актуальным, так как сформированные рефлексивные навыки и умения обуславливают эффективность профессиональной деятельности педагога и успешность процесса обучения. Вопросы развития профессионализма педагога средствами рефлексивной практики являются перспективной темой изысканий в области педагогики и психологии.

Цель – рассмотреть рефлексивную практику как способ развития профессиональной рефлексии педагога.

Материалы и методы. В ходе исследования используются научные методы теоретического анализа, систематизации информации и обобщения. Применяется общий литературный обзор, связанный с такими ключевыми понятиями исследования, как рефлексия и реф-

лексивная практика. Полученные данные комментируются на основе описательного метода.

Результаты. В результате исследования были сопоставлены различные модели рефлексивной практики, обозначены преимущества и условия ее эффективного применения, описаны способы организации рефлексивной практики и приведены практические примеры инструментов для ее применения. Сделан вывод о необходимости применения рефлексивной практики как эффективного способа развития профессионализма педагога и повышения успешности образовательного процесса.

Ключевые слова: профессионализм; рефлексия; рефлексивная практика; рефлексивное обучение; рефлексивный цикл

Для цитирования. Исайкина М.А., Шилова С.А. Развитие профессионализма педагога средствами рефлексивной практики // Russian Journal of Education and Psychology. 2024. Т. 15, № 6. С. 74-92. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-580

Original article | Methodology and Technology of Vocational Education

DEVELOPMENT OF THE TEACHER'S PROFESSIONALISM BY MEANS OF REFLECTIVE PRACTICE

M.A. Isaikina, S.A. Shilova

Abstract

Background. The importance of continuous improvement of professional competencies caused by scientific and technical development and socio-economic changes taking place in society has increased significantly in all spheres of human activity. Among the specialists capable of personal and professional growth, critical thinking, intellectual flexibility, as well as creative decision-making, a particular place is taken to those who are capable of reflection. Respectively, the need to develop professional reflection skills comes to the forefront. The article considers reflective practice as a means of development of teachers' professionalism. The study of issues connected

with the development of teachers' professional reflection is relevant due to the fact that well-developed professional reflection skills and abilities are the key to the efficacy of teachers' professional activities and to the effectiveness of the educational process. The issues of the development of professionalism by means of reflective practice are understudied and could be considered a promising subject of pedagogical and psychological research.

Purpose. Reflexive practice is considered to be means of a teacher's professional reflection development.

Materials and methods. Scientific methods of theoretical analysis, information systematization and generalization were used throughout the investigation. The research is based on the general literature review related to the key concepts of the study: reflection and reflective practice. The data obtained through the research are evaluated and interpreted on the basis of the descriptive approach.

Results. Various models of reflective practice are compared. The benefits and conditions of the implementation of reflective practice are defined. The article describes the ways of organizing reflective practice and provides practical examples of its tools. The paper concludes that it is crucial to implement reflective practice as it is an effective means of the development of teachers' professionalism and it enhances the learning process.

Keywords: professionalism; reflection; reflective practice; reflective learning; reflective cycle

For citation. Isaikina M.A., Shilova S.A. Development of the Teacher's Professionalism by Means of Reflective Practice. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2024, vol. 15, no. 6, pp. 74-92. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-580

Введение

В настоящее время необходимость непрерывного совершенствования профессиональных компетенций обусловлена стремительными темпами научно-технического развития и социально-экономическими изменениями в обществе. Идея непрерывного образования или образования через всю жизнь, зародившаяся в ее современной интерпретации во второй половине прошлого века, сейчас пронизывает все сферы жизнедеятельности человека.

Наиболее успешными специалистами, обладающими высоким карьерным потенциалом, признаются мотивированные сотрудники с развитой способностью к автономности, готовностью к постоянному личностному и профессиональному развитию, а также демонстрирующие когнитивную или интеллектуальную гибкость, проявляющуюся в умении адаптироваться к изменениям, оригинальность при принятии решений, независимости в суждениях, самостоятельности и критичности. В данном контексте развитие навыков профессиональной рефлексии представляется особо актуальным, так как все упомянутые выше качества успешного специалиста связаны со способностью субъекта к рефлексии.

Методы и материалы

Целью исследования является рассмотрение такого способа развития профессиональной рефлексии педагога, как рефлексивная практика. Исследование носит обзорный характер.

Методы исследования – теоретический анализ типов и моделей рефлексии, а также принципов и условий организации рефлексивной практики в рамках профессиональной деятельности педагога; систематизации информации и обобщения. Используемый исследовательский подход основан также на обзоре научных источников, связанных с ключевыми понятиями исследования. Полученные данные комментируются на основе описательного метода.

Результаты и обсуждение

Начало изучению явления рефлексии было положено еще философами античности. Рассмотрению различных аспектов этого явления были посвящены учения и труды Сократа, Платона, Аристотеля. Рефлексия признается философами важнейшим источником знания человека, а также механизмом упорядочивания накопленного опыта. Античные представления о рефлексии в значительной степени повлияли на дальнейшее развитие философской мысли и возникновение нескольких традиций рассмотрения рефлексии в философии: трансцендентальной и экзистенциально-герменевтической.

Согласно трансцендентальной традиции, рефлексия представляет собой явление, которое существует вне человека, но при этом находится в очень тесной связи с его сознанием и душой. Наиболее известными представителями данной традиции являются Р. Декарт, Дж. Локк, Г. Лейбниц, И. Кант, Э. Гуссерль и другие.

Представители герменевтико-экзистенциальной традиции рассмотрения рефлексии стремятся к избавлению от идеи деления мира на объекты и субъекты, душу и тело, которое задано традиционной философией. Герменевтико-экзистенциальная традиция представлена в трудах таких философов как Н.А. Бердяев, М.М. Бахтин, Х.-Г. Гадамер, К. Ясперс и других.

В психолого-педагогических исследованиях рефлексии принято рассматривать в качестве одного из важнейших феноменов человеческой психики, а также компонентом способностей человека. Словарь по образованию и педагогике под редакцией В.М. Полонского предлагает следующее определение рефлексии – «способность человека осмыслить собственный опыт с целью прийти к новому пониманию, оценить и обосновать собственные убеждения и ценностные отношения. Включает построение умозаключений, обобщений, аналогий, сопоставлений и оценок» [5].

Согласно трактовке, предложенной Л. С. Выготским, рефлексия представляет собой некое отражение собственных процессов в сознании индивида [1]. Возникновение рефлексии знаменует переход к новому принципу развития, для которого характерно овладение внутренней регуляровкой психических процессов и поведения в целом.

Развивая идеи Л.К. Выготского, В.К. Зарецкий рассматривает рефлексии как часть триады (субъективная позиция, деятельность и рефлексии), на которой основан разрабатываемый ученым рефлексивно-деятельностный подход [2]. Рефлексия рассматривается здесь как процесс осознания и изменения оснований, способов, средств (в широком смысле слова) осуществляемой деятельности, всего того, что ей может содействовать или мешать.

Соглашаясь с В.А. Метаевой, что рефлексия педагога определяется соотношением собственных профессиональных качеств и особенностей собственного опыта с существующими в профессии

представлениями, отметим, что рефлексивная практика, в отличие от рефлексии, позволяет устно, письменно или графически фиксировать процесс изучения и анализа собственного опыта и результаты размышлений относительно своей профессиональной деятельности. Можно утверждать, что рефлексивная практика – является необходимым условием профессионального роста педагога.

Две самые известные и наиболее влиятельные зарубежные теории, рассматривающие рефлексивную практику в обучении и преподавании, связаны с трудами Дж. Дьюи и его последователя Д. Шона. Дж. Дьюи определял рефлексию как «активное, настойчивое и внимательное рассмотрение любого убеждения или предполагаемой формы знания с точки зрения их оснований и анализ дальнейших последствий, к которым они приводят» [9]. В 1983 году Д. Шон, развивая идеи Дж. Дьюи, выделяет два вида рефлексии [15]:

1) *«рефлексия во время / в процессе действия»* – этот вид рефлексии происходит непосредственно во время совершения действия и включает в себя следующие этапы:

- рассмотрение и анализ ситуации;
- принятие решения относительно дальнейших действий;
- незамедлительное совершение выбранного действия.

2) *«рефлексия в отношении действия»* – такой вид рефлексии происходит после того, как действие завершилось, ситуация рассматривается ретроспективно и делаются выводы о том, как возможно улучшить результаты действия и какие изменения необходимо внести.

М. Эраут выступил с критикой предложенной Д. Шоном интерпретации и считал необходимым дополнить ее таким видом рефлексии, как «рефлексия для действия» [10]. Эту идею в своей совместной работе продолжили развивать К. Грушка, Дж. Хинде-Маклауд и Р. Рейнольдс, рассматривая роль и сущность рефлексии в педагогическом процессе в целом, и профессиональной деятельности педагога в частности [12]. Исследователи предлагают разработанный ими комплекс вопросов, которые помогли бы педагогу провести рефлекссию над своей деятельностью. Все предлагаемые авторами вопросы разделены на три категории: технические, практические,

критические. Для осуществления «рефлексии для действия» авторы предлагают педагогам рассмотреть/проанализировать следующие категории вопросов:

1) категория технических вопросов – ресурсы, которые необходимы для проведения занятия и его продолжительность;

2) категория практических вопросов – соответствие ресурсов различным стилям обучения;

3) категория критических вопросов – выбор материала/темы предстоящего занятия (почему именно эта тема выбрана для занятия?).

К. Цайхнер и Д. Листон выделяют пять уровней рефлексии, которые могут иметь место в процессе преподавания [17]:

1. Быстрая рефлексия – незамедлительные, непрерывные и автоматические действия педагога;
2. Исправление – на этом уровне вдумчивый педагог принимает решение о необходимости изменения своего поведения в зависимости от той обратной связи, которую он получает от обучающихся;
3. Анализ – в ходе этого этапа педагог размышляет, обдумывает, обсуждает и фиксирует на письме различные вопросы и темы, связанные с его опытом преподавания;
4. Исследование – этот этап предполагает более систематический и постоянный анализ, сопровождающийся сбором данных и изучением литературы по теме исследования (как правило, в качестве темы выступают различные аспекты преподавания);
5. Переосмысление и изменение теоретических подходов – процесс, в ходе которого педагог критически рассматривает свою практику и исходные теоретические подходы в свете академических теорий.

На основе анализа значительного объема исследований Б. Лариви выделяет четыре уровня рефлексии [14]:

1. предварительный этап (пред-рефлексия) – это фактически нулевой уровень рефлексии, на котором преподаватель автоматически реагирует на возникающие в ходе занятия ситуации, не рассматривая возможные альтернативы своих действий;

2. поверхностная рефлексия – рефлексия, осуществляемая педагогом, направлена на стратегии, используемые им для достижения поставленных целей;
3. педагогическая рефлексия – объектами рефлексии являются цели образования, подходы и основополагающие теории, а также связи между теоретическими принципами и практикой;
4. критическая рефлексия – педагоги рефлексиируют по поводу морального и этического влияния их преподавания на студентов.

Согласно данной системе рефлексивная практика преподавателя совершенствуется, переходя от уровня к уровню. Однако Б. Ларри-ви не считает процесс рефлексии сугубо линейным. Одновременно педагог может рефлексировать на разных уровнях по поводу различных аспектов своей профессиональной деятельности.

Многие исследователи отмечают, что успешная рефлексивная практика должна иметь циклический характер. В 1984 году Д. Колб разработал эмпирическую модель процесса обучения и усвоения информации, известную как цикл Колба, включающую в себя четыре этапа: получение нового опыта (Опыт); рефлексия по поводу полученного опыта (Анализ); теоретическое обоснование (Теория); апробирование/тестирование (Практика) [13].

Идея Д. Колба легла в основу рефлексивного цикла, предложенного Г. Гиббсом: описание (что произошло?), чувства и мысли (что чувствовал/думал?), оценка (что было хорошо и что было плохо?), анализ (в чем был смысл ситуации?), вывод (что можно сделать еще?), план (что я буду делать, если ситуация повторится?) [11].

Рефлексивная практика, применяемая педагогом в ходе своей профессиональной деятельности, также носит циклический характер и основывается на идеях и моделях Д. Колба и Г. Гиббса. Рефлексивное преподавание или преподавание с использованием рефлексивной практики включает в себя следующие этапы:

1. Преподавание.
2. Самооценка эффективности своей деятельности и ее результатов.

3. Рассмотрение возможных способов повышения эффективности своей деятельности.
4. Апробация способов улучшения на практике в ходе преподавания.
5. Повторение процесса с самого начала.

О.А. Федоренко рассматривает возможность применения методики/ стратегии СОАП для организации рефлексивной практики [7]. Основными этапами данной стратегии являются:

1. изучение своей субъективной точки зрения (С) с учетом педагогического контекста;
2. рассмотрение объективных (О) данных об опыте, полученных от обучающихся и коллег, а также из теоретической литературы и в ходе дополнительных исследований.
3. анализ (А) субъективной и объективной информации об опыте, с целью конкретизации целей обучения;
4. четкое и подробное планирование (П) дальнейших действий, включающее в себя корректировку тех аспектов, которые снижали эффективность процесса обучения, а также постановку конкретных, достижимых и измеримых целей.

Отличительной характеристикой данной модели, по мнению исследователя, является тот факт, что процесс рефлексии не останавливается на анализе личного опыта и включает в себя соотнесение субъективной точки зрения с имеющимся опытом и наблюдениями других людей, а также объективными данными из различных источников.

Использование рефлексивной практики в профессиональной деятельности педагога имеет ряд неоспоримых преимуществ. К ним можно отнести следующие:

- Педагог становится увереннее в себе и в успехе процесса обучения. Рефлексивная практика способствует лучшему пониманию того, как обучающиеся усваивают информацию и какие подходы к их обучению могут быть наиболее эффективны. В процессе рефлексии педагог выявляет обстоятельства, препятствующие успешному обучению, и выстраивает процесс таким образом, чтобы помочь ребятам преодолеть трудности и освоить материал.

В ходе поиска более действенных способов обучения, преподаватель осваивает новые педагогические приемы и технологии, тем самым расширяя и обогащая свой педагогический репертуар, что также способствует повышению уверенности педагога в успехе процесса преподавания. Более того, рефлексивная практика позволяет совершенствовать навыки решения проблем.

- Рефлексивная практика повышает ответственность педагога за результаты своей деятельности и успехи своих учеников. В ходе рефлексии педагог более детально отслеживает прогресс своих учеников. Оценивая сильные и слабые стороны применяемых методов преподавания, педагог получает более четкое представление о факторах, препятствующих процессу обучения.

Рефлексия позволяет педагогу лучше понять и сформировать свой стиль преподавания. Задавая себе вопросы и подвергая свою деятельность самоконтролю, педагог выявляет те области, которые требуют дальнейшего развития. Рефлексивная практика помогает осознать, как именно действия педагога помогли обучающимся достичь поставленных целей.

Предоставляя студентам возможность поделиться своими эмоциями и мыслями относительно обучения, педагог превращает их в активных участников процесса. Обучающиеся становятся более ответственными, они проявляют готовность работать в тесном тандеме с педагогом и предоставлять регулярную обратную связь.

Став активными участниками процесса обучения, студенты начинают глубже осознавать различия между стилями обучения и типами заданий, развивают ключевые навыки и овладевают стратегиями, которые позволят им обучаться на протяжении всей жизни.

- Рефлексивная практика способствует инновациям. Благодаря рефлексии педагог адаптирует свои занятия под нужды конкретных групп студентов. Преподаватель создает новые идеи и подходы и экспериментирует с ними для того, чтобы добиться максимально-го успеха.

Участвуя в экспериментах с использованием новых подходов и методов, студенты обогащают свой учебно-познавательный опыт и

получают возможность думать творчески, использовать воображение и проявлять находчивость; они готовы адаптироваться к новым способам мышления.

- Рефлексивная практика увеличивает вовлеченность. Рефлексия заставляет педагога анализировать собственную деятельность, аргументируя свои решения и свой выбор в пользу конкретных методов, приемов и инструментов. Рефлексивная практика развивает критическое мышление, что, в свою очередь, позволяет педагогу взглянуть на привычные вещи под другим углом и лучше понять различные точки зрения и мнения, которых придерживаются как студенты (относительно своих сильных сторон, предпочтений и достижений), так и коллеги (относительно различных стратегий и приемов преподавания, которые они считают эффективными).

Будучи осведомленным о предпочтениях и сильных сторонах своих студентов, педагог может настроить учебный процесс таким образом, чтобы обеспечить обучающихся необходимыми инструментами и стратегиями для более глубокого освоения актуального для них материала.

Некоторые исследователи отмечают, что более широкому применению рефлексивной практики в преподавании препятствуют существующие в педагогическом сообществе заблуждения [4]. Например, некоторые преподаватели считают, что рефлексивная практика не имеет прямой связи с преподаванием, не может способствовать повышению его эффективности и не сказывается на результатах учебной деятельности студентов. Отмечают также, что применение рефлексивной практики требует существенных временных затрат и носит сугубо негативный характер, так как внимание акцентируется на недостатках, ошибках и трудностях. Существует мнение, что преподаватель, даже применяя рефлексивную практику, не может быть уверен, что результаты преподавания действительно улучшатся, а весь учебный процесс станет эффективнее, так как рефлексия основана на самообследовании, самоанализе и самоконтроле и не предполагает стороннего вмешательства, а, следовательно, ее результаты не могут быть гарантированно объективными и обоснованными.

Во многом причиной появления вышеупомянутых заблуждений является неверное или недостаточно полное представление о рефлексивной практике, условиях ее применения и о степени ее влияния на учебный процесс.

Важным условием грамотного применения рефлексивной практики является соблюдение цикличности. Необходимо не только выявлять в ходе самоанализа слабые стороны методических подходов, методов и приемов, но и вносить необходимые изменения для их улучшения, проверяя их эффективность на практике.

Существуют различные формы организации рефлексивной практики, которые позволяют не затрачивать много времени на данный процесс. Согласно теории Д. Шона, которая была рассмотрена нами выше, рефлексия может проходить и непосредственно во время действия («рефлексия в процессе действия»).

Рефлексивная практика может проводиться совместно с коллегами. Посещение уроков друг друга, обсуждение методических вопросов, обмен мнениями и эффективными практиками – все эти этапы рефлексии предполагают командную работу. Более того, в рефлексивной практике могут принимать активное участие и обучающиеся, выражая свои мысли относительно различных видов и форм работы, своих результатов и испытываемых затруднениях [16]. Участие коллег и студентов в рефлексивной практике может обеспечить объективность анализа ее результатов.

В фокусе внимания педагога, применяющего рефлексивную практику, могут быть не только те моменты, которые вызывают затруднения и препятствуют успешности процесса обучения. Рефлексивная практика помогает выявить эффективные подходы и приемы, а также способы преодоления возможных трудностей; дает возможность экспериментировать с новыми идеями и делиться положительным опытом.

Применение рефлексивной практики в профессиональной деятельности педагога может быть организовано различными способами. Среди наиболее часто используемых необходимо упомянуть следующие:

- самоопрос;
- ведение педагогического дневника;

- экспериментирование с новыми идеями;
- дискуссии с коллегами;
- обсуждение со студентами вопросов, связанных с учебным процессом;
- взаимопосещение занятий.

У начинающих педагогов применение рефлексивной практики может вызывать определенные затруднения. На этом этапе поддержка коллег представляется необыкновенно важным условием успешности процесса рефлексии.

Еще одним из приемов, способных помочь педагогу начать рефлексивную практику, является заполнение анкет и опросников. Ниже приводим примеры подобных инструментов рефлексии. По нашему мнению, ответы на ниже приведенные вопросы помогут молодому специалисту разобраться в себе и станут отправной точкой их рефлексивной практики, позволят сформулировать собственную позицию в профессии. Необходимо отметить, что они были разработаны для использования в рамках методических семинаров для преподавателей английского языка, рабочим языком на таких встречах, как правило, является английский.

Worksheet: "I am a teacher"

1. I am a teacher because:
2. The things I enjoy about being a teacher are:
3. The things I don't enjoy about being a teacher are:
4. My main qualities as a teacher are:
5. I think the main role of a teacher is to:
6. I like learners who:
7. My learners think I am:
8. At the end of a class I usually feel:
9. I think teaching is a/an _____ profession.
10. If I weren't a teacher, I would like to be a/an:

Worksheet: "Strengths, weaknesses, opportunities and benefits"

Strengths

1. An aspect(s) of my classes I am happy with _____ .
Why? How I can further enhance this aspect?

Weaknesses and opportunities:

2. An aspect(s) of my classes I am unhappy with _____.
Why? What can I do, if anything, to change the situation?
3. Some of my colleagues are unhappy about _____.
Why? What can I do, if anything, to change this situation?
4. I would like to improve _____. Why?
5. An idea I would like to try out in class is _____. Why?

Некоторые исследователи отмечают, что необходимым условием для того, чтобы рефлексия стала систематическим и качественным процессом в профессиональной деятельности важно научиться определять такие аспекты, как: цели урока; методические ресурсы, материалы и используемые виды деятельности; методология; организация работы на занятии.

Заключение

Готовность к рефлексии – это одно из важнейших качеств современного специалиста, обуславливающее его постоянный профессиональный рост и совершенствование. Применяя рефлексивную практику в своей деятельности, педагог совершенствует свои рефлексивные способности, навыки и умения.

Рефлексивная практика оказывает положительное влияние на весь учебный процесс и на деятельность всех его участников. Благодаря рефлексии педагог может создать такое образовательное пространство, которое бы позволило:

- применять инновационные подходы и методы;
- учитывать индивидуальные стили обучения;
- повышать уровень вовлеченности студентов в учебный процесс, помогая им осознавать собственную ответственность за результаты своего обучения;
- выстраивать взаимоуважительные и доверительные отношения между студентами и преподавателями;
- способствовать открытому обмену опытом между коллегами, тем самым повышая уровень преподавания всех членов коллектива.

Эффективность рефлексивной практики зависит от соблюдения определенных условий, к которым можно отнести: цикличность, регулярность, обязательность всех этапов, активное вовлечение в процесс рефлексии обучающихся, готовность вносить необходимые изменения, открытый обмен мнениями и опытом между коллегами.

Профессиональная рефлексия позволяет педагогу совершенствовать применяемые им подходы и методы, преодолевать возникающие трудности, повышая, тем самым, эффективность всего процесса обучения. Развитию данного профессионально-значимого качества необходимо уделять внимание на всех этапах становления и развития педагога.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Психология развития как феномен культуры / Под ред. М.Г. Ярошевского. М.: Воронеж, 1996. 513 с.
2. Зарецкий В.К. Становление и сущность рефлексивно-деятельностного подхода в оказании консультативной психологической помощи // Консультативная психология и психотерапия. 2013. № 2. С. 8-37.
3. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 5. С. 45-58.
4. Кунаковская Л.А., Кривотулова Е.В., Арпентьева М.Р. Рефлексивное обучение в преподавании психолого-педагогических дисциплин // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2022. № 3(47). С. 131-139. https://doi.org/10.54509/22203036_2022_3_131
5. Метаева В. А. Профессиональная рефлексия: сущностное и формальное // Новые педагогические исследования. 2006. № 4. С. 105-108.
6. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. Москва: Высш. шк., 2004. 511 с.
7. Фадеева Т.Ю., Косарева С.А. Соотношение самоорганизации учебной деятельности и рефлексивности студенческой молодежи в зависимости от пола // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2022.

- Т. 11. Вып. 4 (44). С. 306-315. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-4-306-315>
8. Федоренко О. А. Критическая рефлексия как способ повышения качества профессионального педагогического развития // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 21-й Международной научно-практической конференции, 25-26 мая 2016 г., г. Екатеринбург / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2016. С. 298-301.
 9. Шадриков В.Д. Роль рефлексии и рефлексивности в развитии способности учащихся // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2012. Т. 9. № 4. С. 133-144.
 10. Dewey J. *How We Think* / J. Dewey. Boston: MA D.C. Heath & Co Publishers, 1933. 242 p.
 11. Eraut M. Schon shock: A case for reframing reflection in action // *Teachers and Teaching*. 1995. Vol. 1(1). P. 9-22. <https://doi.org/10.1080/1354060950010102>
 12. Gibbs G. *Learning by DOIng: A guide to teaching and learning methods*. Further Education Unit. Oxford, Oxford Polytechnic, Oxford Centre for Staff and Learning Development, Oxford Brookes University, 2013. 134 p.
 13. Grushka K., Hinde-McLeod J., Reynolds R. Reflecting upon reflection: theory and practice in one Australian university teacher education program // *Reflective Practice*. 2005. Vol. 6 (1). P. 239-246. <https://doi.org/10.1080/14623940500106187>
 14. Kolb D. A. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey, Englewood Cliffs, Prentice Hall, Pearson FT Press, 2014. 416 p.
 15. Larrivee B. *An Educator's Guide to Teacher Reflection*. Boston, Houghton Mifflin, Wadsworth, 2006. 340 p.
 16. Schön D.A. *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Aldershot: Ashgate Publishing Ltd, 1991. 374 p.
 17. Shilova S.A., Pavlova O.V. Role of informal assessment in improving students' reflection // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2022. Vol. 13, No. 5. P. 52-69. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2022-13-5-52-69>

18. Zeichner K.M., Liston D.P. *Reflective Teaching: An Introduction*. New York, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Routledge, 2013, 144 p. <https://doi.org/10.4324/9780203771136>

References

1. Vygotsky L.S. *Psychology of development as a phenomenon of culture*. By ed. M.G. Jaroshevskij. M.: Voronezh, 1996, 513 p.
2. Zaretskii V.K. Development and essence of reflective-activity approach in psychological and research subject. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counseling Psychology and Psychotherapy], 2013, vol. 21(2), pp. 8-37.
3. Karpov A.V. Reflexivity as a psychological property and methodology of its diagnosing. *Psihologicheskij zhurnal* [Psychological Journal], 2003, vol. 24, no. 5, pp. 45-58.
4. Kunakovskaya L.A., Krivotulova E.V., Arpentieva M.R. Reflective learning in teaching psychological and pedagogical disciplines. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom* [Professional Education in Russia and Abroad], 2022, no. 3 (47), pp. 131-139. https://doi.org/10.54509/22203036_2022_3_131
5. Metaeva V. A. Professional reflexion: essential and formal. *New pedagogical research*, 2006, no. 4, pp. 105-108.
6. Polonskij V.M. *Dictionary of education and pedagogy*. Moscow: Vyssh. shk., 2004, 511 p.
7. Fadeyeva T.Yu., Kosareva S.A. The correlation between self-organization of educational activity and reflexivity of students depending on gender. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psihologiya razvitiya* [Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology], 2022, vol. 11, no. 4 (44), pp. 306-315. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-4-306-315>
8. Fedorenko O.A. Critical reflection as a way of quality improvement of professional pedagogical development. *Innovacii v professional'nom i professional'no-pedagogicheskom obrazovanii* [Innovations in professional and professional pedagogical education], Ekaterinburg, 2016, pp. 298-301.
9. Shadrikov V.D. Role of reflection and reflexivity in the development of students' abilities. *Psihologiya. Zhurnal Vysshej shkoly ekonomiki* [Psy-

- chology. Journal of the Higher School of Economics], 2012, vol. 9, no. 4, pp. 133-144.
10. Dewey J. How We Think / J. Dewey. Boston: MA D.C. Heath & Co Publishers, 1933, 242 p.
 11. Eraut M. Schon shock: A case for reframing reflection in action. *Teachers and Teaching*, 1995, vol. 1(1), pp. 9-22. <https://doi.org/10.1080/1354060950010102>
 12. Gibbs G. Learning by doing: A guide to teaching and learning methods. Further Education Unit. Oxford, Oxford Polytechnic, Oxford Centre for Staff and Learning Development, Oxford Brookes University, 2013, 134 p.
 13. Grushka K., Hinde-McLeod J., Reynolds R. Reflecting upon reflection: theory and practice in one Australian university teacher education program. *Reflective Practice*, 2005, vol. 6 (1), pp. 239–246. <https://doi.org/10.1080/14623940500106187>
 14. Kolb D.A. Experiential learning: experience as the source of learning and development. New Jersey, Englewood Cliffs, Prentice Hall, Pearson FT Press, 2014, 416 p.
 15. Larrivee B. An Educator's Guide to Teacher Reflection. Boston, Houghton Mifflin, Wadsworth, 2006, 340 p.
 16. Schön D.A. The reflective practitioner: How professionals think in action. Aldershot: Ashgate Publishing Ltd, 1991, 374 p.
 17. Shilova S.A., Pavlova O.V. Role of informal assessment in improving students' reflection. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2022, vol. 13, no. 5, pp. 52-69. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2022-13-5-52-69>
 18. Zeichner K. M., Liston D. P. Reflective Teaching: An Introduction. New York, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Routledge, 2013, 144 p. <https://doi.org/10.4324/9780203771136>

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Исайкина Мария Александровна, кандидат педагогических наук,
доцент, доцент кафедры английского языка и межкультурной
коммуникации
Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

*ул. Астраханская, 83, г. Саратов, Саратовская область,
410012, Российская Федерация
mariya-isaikina@mail.ru*

Шилова Светлана Алексеевна, кандидат философских наук, доцент, декан факультета гуманитарных дисциплин русского и иностранных языков, заведующий кафедрой английского языка и межкультурной коммуникации
Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского

*ул. Астраханская, 83, г. Саратов, Саратовская область,
410012, Российская Федерация
sa_shilova@mail.ru*

DATA ABOUT THE AUTHORS

Maria A. Isaikina, PhD in Education, Associate Professor, Department of English Language and Intercultural Communication

Saratov State University

*83, Astrakhanskaya, Str., Saratov, Saratovskaya oblast, 410012,
Russian Federation*

mariya-isaikina@mail.ru

SPIN-code: 9563-9079

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6127-4978>

Svetlana A. Shilova, Ph.D. in Philosophy, Dean, Faculty of Humanitarian Sciences, Russian and Foreign Languages, Chair of the Department of English Language and Intercultural Communication

Saratov State University

*83, Astrakhanskaya, Str., Saratov, Saratovskaya oblast, 410012,
Russian Federation*

sa_shilova@mail.ru

SPIN-code: 5267-5671

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3625-6492>

Поступила 17.09.2024

После рецензирования 02.11.2024

Принята 12.11.2024

Received 17.09.2024

Revised 02.11.2024

Accepted 12.11.2024



Научная статья | Методология и технология профессионального образования

ГИБКАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА РУКОВОДИТЕЛЕЙ СФЕРЫ ОБРАЗОВАНИЯ: ФОРМАТЫ И ПОТЕНЦИАЛ ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА

А.Г. Шестакова

Аннотация

Обоснование. В условиях динамичных изменений в образовательной сфере и стремительно развивающихся цифровых технологий, вопросы подготовки руководителей образовательных учреждений приобретают особую значимость. Современная подготовка специалистов управленческого звена стремится к максимальной гибкости в педагогических форматах и целях, исходя из задач, исходящих от рынка труда, современных условий преподавания и запроса обучаемого. Федеральные университеты, аккумулирующие в себе последние научные исследования, цифровые технологии и достаточный исследовательский потенциал, предоставляют возможность для формирования компетентных и адаптивных лидеров в сфере образования.

Цель – актуализация и теоретический анализ исследовательских ресурсов и инновационной практики по разработке и апробации гибкой профессиональной подготовки руководителей сферы образования, основанной на использовании цифровых технологий, исследовательского, образовательного потенциалов и генерации научных знаний в федеральном университете приграничной геостратегической территории.

Материалы и методы. Основными методами исследования являются системный, деятельностный, социокультурный подходы, анализ работ отечественных и зарубежных ученых, занимающихся проблемами подготовки лидеров образования в системе непрерывного

образования. Статья основана на авторском опыте разработки и реализации программ дополнительного профессионального обучения и магистерских программ для руководителей общеобразовательной и профессиональной сферы, адаптированных к актуальным тенденциям в системе непрерывного педагогического образования. С этой целью выполнен контент-анализ российских высокорейтинговых журналов (индексируемых в RSCI, РИНЦ, Scopus, Google Scholar). Результаты и выводы авторского исследования сопоставлены с отечественными и зарубежными исследованиями по схожей тематике.

Результаты. Микростепени в различных формах, таких как повышение квалификации, профессиональная переподготовка и переподготовка, были частью профессионального образования на протяжении многих лет. Однако в настоящее время они вышли за пределы этой области и стали ключевым элементом в политике высшего образования. В связи с этим актуализируется проблема интеграции исследовательского и образовательного потенциалов современных федеральных университетов в подготовке руководителей сферы образования с учетом особенностей геостратегической приграничной территории – Юга России. В статье изучены и обоснованы возможности организации гибкой профессиональной подготовки руководителей сферы образования в условиях активных процессов цифровизации и реформирования системы образования. Показаны возможности научно-образовательного потенциала научной школы Е.В.Бондаревской в проектировании образовательных программ формата «микростепень-микрокредит-микроквалификация», как востребованная развивающаяся форма квалификации без степени, актуальная для подготовки кадров управления образования приграничной геостратегической территории (Юга России).

Ключевые слова: гибкие сроки обучения; гибкие форматы обучения; кастомизация; микрокредит; микроквалификация; микростепень; микромагистратура

Для цитирования. Шестакова А.Г. Гибкая профессиональная подготовка руководителей сферы образования: форматы и потенциал федерального университета // Russian Journal of Education and Psychology. 2024. Т. 15, № 6. С. 93-111. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-585

Original article | Methodology and Technology of Vocational Education

FLEXIBLE PROFESSIONAL TRAINING OF EDUCATIONAL EXECUTIVES: FORMATS AND POTENTIAL OF THE FEDERAL UNIVERSITY

A.G. Shestakova

Abstract

Background. In the context of dynamic changes in the educational sphere and rapidly developing digital technologies, the issues of educational institution heads training are particularly important. Modern management specialists training strives for maximum flexibility in pedagogical formats and goals, based on the tasks coming from the labor market, modern teaching conditions and the student's request. Federal universities, accumulating the latest scientific research, digital technologies and sufficient research potential, provide an opportunity to form competent and adaptive leaders in the field of education.

Purpose. The aim of the study is to update and theoretically analyze research resources and innovative practices for the development and testing of flexible professional training for education managers based on the digital technologies' usage, research, educational potential and federal university in a border geostrategic territory scientific knowledge.

Materials and methods. The main research methods are systemic, activity-based, socio-cultural approaches, analysis of works of domestic and foreign scientists dealing with the problems of training educational leaders in the system of continuous education. The article is based on the author's experience in developing and implementing programs of additional professional training and master's programs for managers in the general and professional education spheres, adapted to current trends in the system of continuous pedagogical education. For this purpose, a content analysis of Russian highly rated journals (indexed in RSCI, Scopus, Google Scholar) was carried out. The results and conclusions of the author's study are compared with domestic and foreign studies on similar topics.

Results. Microdegrees in various forms such as advanced training, professional retraining and retraining have been part of vocational education for many years. However, they have now moved beyond this area and become a key element in higher education policy. In this regard, the problem of integrating the research and educational potential of modern federal universities in the training of education managers is becoming more relevant, considering the specific features of the geostrategic border territory – the South of Russia in particular. The article studies and substantiates the possibilities of organizing flexible professional training of education managers in the context of active digitalization processes and educational system reformation. The possibilities of the scientific and educational potential of E.V. Bondarevskaya’s scientific school in designing educational programs of the “microdegree – micro-credentials – micro-qualification” format are shown as a popular developing form of qualification without a degree, relevant for training personnel for the education department of the border geostrategic territory (South of Russia).

Keywords: flexible training periods; agile teaching formats; customization; micro-credit; micro-credentials; microdegree; MicroMasters; Nanodegrees

For citation. Shestakova A.G. Flexible Professional Training of Educational Executives: Formats and Potential of the Federal University. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2024, vol. 15, no. 6, pp. 93-111. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-585

Введение

Современные тенденции в области стратегического развития общества, связанные с внедрением цифровых технологий в различные сферы его функционирования, привели к формированию основных концепций модели «Общество 5.0». К этим концепциям относятся такие направления, как стратегия High-Tech, Промышленный Интернет и гибкие форматы обучения (Agile teaching formats). Важнейшей особенностью нового технологического уклада является переход к знаниеемкому и знаниеинтенсивному производству, повышение роли общественных интересов, развитие солидарности, все более

широкое распространение цифровых технологий [1, с. 44]. Основным ресурсом экономического и социального развития становится знание. В свою очередь наиболее ценными становятся те сотрудники, которые не просто аккумулируют имеющиеся знания, но и применяют их в постоянно изменяющихся условиях «Общества 5.0».

Современное общество нуждается в профессиональной подготовке личностей, способных объединять и применять все знания, приобретенные на протяжении жизни. Особенно актуальным это становится в условиях цифровой экономики и инновационного развития. Эта тенденция социально-экономического развития страны позволяет по-новому взглянуть на процесс подготовки высококвалифицированных кадров управления в сфере образования.

Актуальность исследования обусловлена преобразованием системы высшего педагогического образования и потребностью в улучшении содержания и форм магистерского и дополнительного профессионального образования в контексте новых тенденций, таких как цифровизация и кастомизация в российской системе высшего образования [5, с. 107; 9, с. 221].

Цифровизация в образовании открывает широкие возможности для обучения людей разного возраста в течение всей жизни, но в то же время требует кардинальных перемен всей системы обучения. В условиях динамичного развития профессиональной сферы и увеличения профессиональной мобильности, многоуровневая система высшего образования приобретает большую перспективность [3, с. 50]. Необходимость её развития предполагает ориентацию на многоформатность, структурную гибкость, открытость, а также внутреннюю и внешнюю интегрированность. В частности, одним из новых и перспективных направлений становится интеграция высшего и дополнительного, как формального, так и неформального образования.

Выход России из Болонского процесса подчеркнул важность возрождения отечественной системы образования, опирающейся на лучшие традиции советской высшей школы. Об этом заявил Президент Российской Федерации В. В. Путин в своем обращении к Федеральному Собранию 21 февраля 2023 года, обозначив

необходимость реформирования системы высшего образования. Цель реформы – возврат к традиционной модели специалитета с дифференцированным сроком обучения от 4 до 6 лет в зависимости от специальности, а также пересмотр существующего подхода к магистратуре, и расширение вариантов длительности обучения: от одного года до трех лет. Такая трансформация педагогического образования обусловлена как внешними факторами, так и внутренними изменениями в рамках профессионального сообщества. Это актуализирует необходимость пересмотра содержания педагогического образования, изменения стандартов, направлений и форматов подготовки специалистов, особенно на этапе магистратуры [8, с. 7].

Развитие новой цифровой реальности привело к появлению трендов в профессиональной подготовке руководителей сферы образования – переориентации высшего образования на подготовку к трудовой деятельности посредством коротких единиц обучения. Последние пять-семь лет наиболее востребованными образовательными дистанционными продуктами являются Micro-credentials («Микро-квалификации») и Micromasters («Микро-степени»), микромагистратура, нано-курсы, которые сертифицируются или подтверждаются профессиональными сообществами. Данные тренды, инициированные т.н. «факторами» – интернационализацией, интеграцией, информатизацией и инноватизацией, составляющими в своей совокупности единый феномен современности – глобализацию [2, с. 16]. В связи с этим сегодня широкое распространение и популярность приобретают оффлайн и онлайн-курсы, прохождение которых позволяет получить микроквалификацию. Она представляет собой результат успешной аттестации по отдельному курсу, дисциплине или модулю [10, с. 40].

Материалы и методы

В исследовании применялись различные общенаучные методы, включая научную абстракцию, теоретический анализ научной и методической литературы, а также синтез. Основу исследования составляют антропоцентрический, системный и деятельностный подходы. Среди методов, использованных в работе, – метод сплош-

ной выборки, сравнительный и системный анализ, классификация, аналитические методы, включённое наблюдение, а также обработка и обобщение собственного профессионального опыта.

Результаты и обсуждение

В условиях стремительного развития образовательной сферы и роста требований к качеству управления, федеральные университеты играют ключевую роль в подготовке руководителей в сфере образования. Согласно программе «Приоритет-2030» задачи университетов по реализации программы это работа на достижение национальных целей развития Российской Федерации: повышение востребованности университетов; развитие межинституционального сетевого взаимодействия; интеграция образования, науки, бизнеса; генерация научных знаний; расширение международного сотрудничества, в том числе, трансграничного и приграничного; формирование цифровых компетенций и полноценная реализация индивидуальных образовательных траекторий.

Современный мир труда превращается в более сложную, техническую и компьютеризированную среду, которая требует специальных практических навыков, приобретаемых за короткий срок. Быстрый рост технологий и повсеместная цифровизация привели к появлению новых моделей обучения и обусловили основные глобальные образовательные тенденции: непрерывное образование, модульность, многоканальность образования (одновременное получение несколько ученых степеней). Последняя тенденция обусловила получение микростепеней, для переориентации высших учебных заведений и подготовки выпускников к навыкам, связанным с работой в 21 веке [12, с. 6].

Так называемые «микростепени» могут решить задачу подготовки кадров помимо существующих основных университетских образовательных программ и программ дополнительного профессионального образования, поскольку на 2024 г. проблема недостатка кадров в сфере образования стоит достаточно остро и принцип микростепеней станет одним из возможных решений данной проблемы.

В 2022 году в ЮНЕСКО по итогам обсуждений с десятками экспертов со всего мира выпустили доклад о разработке общего определения микростепеней [11, с. 37]. В этом документе даны ключевые признаки микростепени или микроквалификации:

- эта квалификация свидетельствует о том, что её обладатель освоил чётко обозначенный набор компетенций в конкретной области;
- она выдаётся по итогам оценки, основанной на образовательных и профессиональных стандартах;
- она имеет самостоятельную ценность, но также может дополнять другие квалификации;
- программа, на основе которой она получена, отвечает применимым стандартам качества.

Выпускник университета должен обладать рядом качеств, которые позволят ему оперативно приспосабливаться к изменяющимся обстоятельствам, осваивать новые умения для решения текущих задач и действовать на упреждение. Это обусловлено изменениями в профессиональной среде, где важно быстро адаптироваться, приобретать необходимые навыки и быть готовым к вызовам будущего. Общество и рынок создают параллельные системы сертификации навыков, основанные на компетентности, практически в каждой отрасли образования – мягкие и жесткие навыки, навыки самообучения и самообразования [16, с. 33].

На данный момент существуют устоявшиеся модели подготовки кадров управления образованием. К таким моделям относятся курсы, наставничество и супервизия, вебинары, участие в профессиональных сообществах. Отдельно выделяется классическая модель подготовки кадров управления, которая реализуется в рамках университетских программ. Она предполагает формальное обучение на уровне магистратуры, аспирантуры или повышения квалификации. Университеты, только недавно начавшие повсеместное внедрение курсов направленных на развитие мягких навыков, успевают за изменениями, происходящими в рамках большого бизнеса и промышленности, но не успевают за тенденциями среднего бизнеса и уж

тем более оторваны от нужд малого бизнеса и экономики, которые настроены на то, чтобы работник был максимально мобильным и, соответственно, обладал сильными «мягкими» навыками.

Изменения в социальной, экономической и информационных сферах жизни общества и государства требуют внесения изменений в систему образования. Образование является, с одной стороны, отраслью социальной сферы, а с другой – важной отраслью экономики. Вызов системе высшего образования – готовность обучать новым видам профессиональной деятельности или отдельным трудовым функциям, часто еще не описанным в профессиональных стандартах. Следствием этого вызова является разнообразие решений вузов относительно обучения и переобучения студентов: общеразвивающие программы, программы ДПО, ПО, «цифровые кафедры», модули по выбору внутри основных профессиональных образовательных программ, модули индивидуальных образовательных траекторий. Данный вызов формирует потребность в нормативном обосновании программ нового типа с возможностью выдачи документа о микростепени – микроквалификации, принимаемого работодателем до окончания обучения.

Гибридное образование, активно использующее онлайн-курсы, становится релевантным при подготовке кадров для нового технологического уклада, в основе которого лежат цифровые технологии, позволяющие выстроить гибкую модель обучения, адаптируемую к запросу студента. В краткосрочной перспективе гибкость может привести к более эффективным и творческим способам решения проблем, вызванных неопределенностью окружающей среды, но в средне- и долгосрочной перспективе она может стать основой для разработки современного видения успешной трансформации бизнес-моделей университетов.

Одним из таких изменений является разработка и внедрение микрокредитов и краткосрочных курсов, которые существуют не только как отдельные курсы внутри образовательной программы, но и как самостоятельные курсы и непосредственно вливаются в предложения по получению степеней [14, с.458].

Микроквалификации (микрокредиты) и микромагистратура (микродипломы) все чаще обсуждаются в образовательной политике и практике как гибкая и инновационная форма квалификации. Иногда микроквалификации (англ. micro-credentials) называют нано- и мини-степенями (англ. nano-degrees, mini-degrees), к ним же можно отнести цифровые сертификаты (англ. digital/web badges или digital certificates), специализацией или микро-сертификацией.

Микростепень или микроквалификация (англ. microdegree), представляет собой квалификацию, получаемую по завершении образовательной программы меньшей продолжительности, чем стандартные программы вуза (например, бакалавриата или магистратуры), и направленной на овладение определенными компетенциями в узко-специализированной сфере.

Хотя понятие микрокредитов не является новым, выход высших учебных заведений в это пространство является отчасти ответом на предложения поставщиков услуг, не связанных с высшим образованием [13, с. 11].

Микрокредиты и микродипломы стали создаваться в первую очередь для того, чтобы привлечь состоятельных клиентов из мира бизнеса или удержать их лояльность с помощью новых программ в сфере образования, особенно на международном рынке цифровых образовательных платформ. Это связано с тем, что микроквалификации и микромагистратура – в отличие от полноценных степеней или сложных сертификатов, могут быть получены за гораздо более короткий период времени и, таким образом, идеально подходят для удовлетворения текущих карьерных требований к профессиональной квалификации и/или индивидуальному обучению, а также введение микродипломов для дальнейшего академического образования. Однако разработка, внедрение и реклама этих новых курсов сопряжены с определенными трудностями, в том числе с тем, как они могут «складываться» в более широкую квалификацию [4, с. 24].

Под микродипломами понимается набор или совокупность более коротких, скоординированных учебных единиц. Примером платформы, реализующей данный подход является AI Campus, курсы в

рамках которого подтверждаются микрокредитом. Несколько микроудостоверений AI Campus могут быть объединены в микродиплом. В настоящее, время согласно данным платформы AI Campus, планируется, что такая микростепень будет состоять как минимум из трех учебных единиц/онлайн-курсов с согласованным содержанием и микроудостоверениями (т.е. цифровой записью о достижениях или сертификатом. Общая трудоемкость микродиплома в настоящее время составляет от 90 до 150 часов. Микродиплом основан на предложении Европейского консорциума МООС (The European MOOC Consortium, 2019).

Микроудостоверения — это цифровые сертификаты, подтверждающие приобретение определенных знаний или навыков. Каждый из них включает в себя четыре ключевых аспекта: демонстрация результатов обучения/компетентности; прозрачность оценки; самостоятельная ценность; гарантия качества. Эти аспекты были определены на основе консенсуса в ходе международных дебатов, связанных с определением микроудостоверений в рамках Microcredentials Working Group, и были приняты в качестве стандарта.

Микростепеням имеют непосредственное отношение к спросу на рынке труда: они связаны с конкретными навыками/компетенциями; удовлетворяют конкретную рабочую потребность; быстро реагируют на изменения на рынке труда; позволяют быстро получить работу; устраняют разрыв между квалификацией формального образования и требованиями конкретной отрасли или рабочего места. Микростепени также поддерживают индивидуально-личностную траекторию обучения: они ориентированы на конкретные потребности обучающихся; обучающийся может развиваться в своем собственном темпе, накапливая знания небольшими частями; облегчение доступа к формальному образованию [15, с. 44].

Рассмотрим практику реализации микростепеней. Ряд ведущих американских и европейских университетов предлагают микромагистерские программы на платформах edX и Coursera. Микромагистратура — это точечные практикоориентированные программы магистерского уровня, краткосрочные по продолжительности (до 12

месяцев), но более емкие по содержанию и более выгодные по цене (стоимость обучения по таким программам в половину дешевле обучения по аналогичным программам). Представляется, что формат микро- и онлайн магистратуры начнет наращивать свой потенциал как продукта, востребованного на рынке высшего онлайн образования. Такой формат программ был внедрен относительно недавно, но, очевидно, станет востребованными в условиях кризиса, вызванного пандемией, когда не только покупательная способность граждан падает, но и возможности государственных и частных вузов, а также промышленности (мы говорим о предоставлении именных стипендий и корпоративном обучении) резко сокращаются [6, с.74].

Шесть российских вузов, в формате пилотного проекта получают возможность устанавливать в рамках одного направления и специальности образовательные программы с разными сроками обучения, опираясь на стандарты микростепеней по требованиям, которые сформулируют ВНИИ Труда Минтруда совместно с Министерством труда и социальной защиты РФ. Так, на данный момент разработан проект «отраслевой профессиональной характеристики» (ОПХ), которая поможет описать доступным языком существующую, но ещё не имеющую профессионального стандарта трудовую функцию. Задачи по реализации данного подхода прописаны до 2025 г. включительно.

Обширным потенциалом обладают федеральные университеты для реализации микростепеней. Обладая уже разработанной научно-исследовательской базой и инфраструктурой различных научных направлений, экосистема федеральных университетов позволит выстроить образовательные программы в гибком и междисциплинарном подходе, основываясь на исследования преподавательского состава и существующие партнерские связи с зарубежными и локальными вузами для расширения и обогащения содержания микростепеней. Тем не менее федеральные университеты также ожидают формирование нормативной базы для микростепеней, поскольку одностороннее обучение в магистратуре на данный момент противоречит существующему федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования – магистратура по направлению

44.04.01 Педагогическое образование. На данный момент, согласно стандарту, объем программы магистратуры, реализуемый за один год обучения составляет не более 70 з.е., что не может включить в себя весь необходимый объем дисциплин (модулей), практик и аттестаций (не менее 50, 40 и 9 з.е. соответственно). Возможным решением вопроса соотношения зачетных единиц может быть реализация университетских практик на рабочем месте обучающегося, что позволит реализовывать исследовательскую компоненту программы магистратуры без отрыва от рабочей деятельности.

Говоря о подготовке кадров управления образованием на приграничных территориях Юга России важную роль, может сыграть существующий образовательный потенциал научной школы Е.В. Бондаревской. Существующие магистерские программы так или иначе сочетают в себе как существующие научные традиции, так и вызовы современного времени. Это может быть выражено включением в образовательные программы тем, связанных с толерантностью, национальной идентичностью и межкультурным взаимодействием, включение модулей управления в кризисных ситуациях, а также изучение инструментов цифровых технологий для управления образовательными процессами.

Микростепени, разработанные на базе таких принципов как: личностно-ориентированное образование, педагогика сотрудничества и диалога, гражданственность и толерантность, позволят сформировать комплексные навыки управления, учитывая специфику региона, геополитические вызовы и национальные особенности [7, с. 24]. Программы формата «микростепень-микрокредит-микроквалификация» смогут интегрировать образовательные, культурологические и социологические аспекты и станут основой для создания востребованных и актуальных образовательных программ, которые помогут подготовить управленцев, способных решать задачи на приграничных геостратегических территориях России, таких как Южный федеральный округ.

Таким образом мы приходим к пониманию того, что микростепени имеют самостоятельную ценность: они являются значимой частью ква-

лификации или дополнительной/вспомогательной наградой, которая может иметь значение на рынке труда; микростепени добавляют ценность к квалификации формального образования и способствуют признанию навыков, знаний и компетенций человека. Гибкий, компактный формат позволяет учиться, не прерывая работу или учебу в основном образовательном учреждении. Для сферы образования преимущества микростепеней заключаются в упрощении построения траектории обучения на протяжении всей жизни; признанию и подтверждению учебных достижений, полученных вне формального образования; цифровой видимости и открытости данных о квалификации человека.

Микростепени можно получить по результатам очень разных образовательных программ и в разных организациях. Это может быть и интенсивный курс по целой профессии, и небольшой курс по отдельным навыкам, и вебинар по отдельным инструментам и технологиям работы, на основании достижений и опыта в релевантной области. Будущее профессиональной деятельности ориентировано на адаптивное и гибкое образование, на навыки, универсальные и профессиональные компетенции, открывает захватывающие и огромные возможности как для университетов, так и их инвесторов.

Заключение

1. В ходе исследования, на основе теоретических и практических данных был охарактеризован научно-исследовательский потенциал федерального университета (научной школы Е.В. Бондаревской) в макрорегионе – Юг России – в условиях трансформации структуры высшего образования в стране.

2. Микростепени являются современным и эффективным инструментом для подготовки руководителей сферы образования, способных решать сложные задачи в условиях как глобальных, так и региональных вызовов.

3. Программы микростепеней, разработанные с учетом специфики геостратегических приграничных территорий, могут сыграть важную роль в формировании кадрового резерва, способного эффективно управлять образовательными системами Юга России, где

национальные и культурные особенности требуют особого подхода к управлению.

4. Федеральные университеты, благодаря своей инфраструктуре, междисциплинарному подходу и международному сотрудничеству, обладают значительным потенциалом для разработки и реализации программ микростепеней, направленных на подготовку высококвалифицированных управленцев в условиях современных вызовов.

5. Авторы пришли к выводу, что развитие гибких форматов подготовки руководителей сферы образования, интеграции магистерского и дополнительного профессионального образования руководителей сферы образования являются перспективной для будущих трансформаций системы высшего образования.

Благодарности. К 100-летию со Дня рождения выдающегося ученого, педагога, наставника Евгении Васильевны Бондаревской (1931–2017 гг.). Автор выражает глубокую признательность профессору Людмиле Михайловне Сухоруковой за неоценимую помощь в проведении исследования.

Список литературы

1. Бодрунов С.Д., Демиденко Д.С., Плотников В. А. Реиндустриализация и становление «цифровой экономики»: гармонизация тенденций через процесс инновационного развития // Управленческое консультирование. 2018. №2 (110). С. 43-54. <https://doi.org/10.22394/1726-1139-2018-2-43-54>
2. Игнатьев В.П., Варламова Л.Ф. «И» Глобализации высшего образования // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2021. №2 (42). С. 14-19.
3. Илакавичус М.Р. Неформальное общекультурное образование для разновозрастных сообществ современной России // Человек и образование. 2014. №2 (39). С. 50-53
4. Корнетов Г.Б. Передающая, порождающая, преобразующая педагогика как пространство реализации метода проектов // Векторы психолого-педагогических исследований. 2024. №1. С. 18-28.

5. Морозов А.В. Профессиональная подготовка руководителей системы образования с использованием современных цифровых технологий // Человек и образование. 2018. №. 4 (57). С. 105-110.
6. Смолин О.Н. Научно-инновационная политика в России и некоторые системные проблемы развития отечественной науки // ЭВР. 2020. №2 (64). С. 70-85.
7. Сулейманова Ф.Г., Харченко И.И. Региональные аспекты непрерывного образования населения в контексте развития человеческого потенциала // Мир экономики и управления. 2016. Т. 16, №1, С. 137-152.
8. Суртаева Н.Н. Педагогические технологии: учебное пособие для вузов. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Издательство Юрайт, 2024. 250 с.
9. Тимошук А.С. Кастомизация образования // Возможности и угрозы цифрового общества. 2020. С. 220-223.
10. Янкевич С.В., Княгинина Н.В., Пучков Е.В. Кастомизация российского высшего образования через систему микростепеней / С.В. Янкевич, Н.В. Княгинина, Е.В. Пучков // Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. М.: НИУ ВШЭ, 2020. 40 с.
11. Beverley O. Towards a common definition of micro-credentials // UNESCO. 2022. 37 p.
12. De La Roca M., Morales M., Teixeira A.M., Sagastume F., Rizzardini R. H., Barchino R. MOOCs as a disruptive innovation to develop digital competence teaching: A micromasters program edX experience // European Journal of Open, Distance and E-learning. 2018. Vol. 21(2). P. 1-13.
13. DeMonte J. Micro-credentials for teachers: What three early adopter states have learned so far // American Institutes for Research (AIR). 2017. 11 p.
14. Ehlers, U.D. Higher Creduation—Degree or Education? The Rise of Microcredentials and its Consequences for the University of the Future // European Distance and E-Learning Network (EDEN) Conference Proceedings/ 2018. No. 1. P. 456-465.
15. Lemoine, P.A., & Richardson, M.D. Micro-credentials, nano degrees, and digital badges: New credentials for global higher education // International Journal of Technology and Educational Marketing (IJTEM). 2015. Vol. 5 (1). P. 36-49. <https://doi.org/10.4018/ijtem.2015010104>

16. Steyn A., Eybers S. Unlocking the power of micro-credentials in commerce degrees: A practical example. 2024. 318 p. <https://doi.org/10.4102/aosis.2024.BK454.15>

References

1. Bodrunov S.D., Demidenko D.S., Plotnikov V.A. Reindustrialization and the formation of the “digital economy”: harmonization of trends through the process of innovative development. *Upravlencheskoe konsultirovanie* [Management Consulting], 2018, no. 2 (110), pp. 43-54. <https://doi.org/10.22394/1726-1139-2018-2-43-54>
2. Ignatiev V.P., Varlamova L.F. “And” Globalization of Higher Education. *Professionalnoe obrazovanie v Rossii i za rubezhom* [Professional Education in Russia and Abroad], 2021, no. 2 (42), pp. 14-19.
3. Ilakavicius M.R. Informal general cultural education for mixed-age communities of modern Russia. *Chelovek i obrazovanie* [Man and education], 2014, no. 2 (39), pp. 50-53
4. Kornetov G.B. Transmitting, influential, transforming pedagogy as a cosmic implementation of projects. *Vektory psikhologo-pedagogicheskikh issledovanij* [Vectors of psychological and pedagogical research], 2024, no. 1, pp. 18-28.
5. Morozov A.V. Professional training of education system managers using modern digital technologies. *Chelovek i obrazovanie* [Man and Education], 2018, no. 4 (57), pp. 105-110.
6. Smolin O.N. Scientific and innovation policy in Russia and some systemic problems of the development of domestic science. *EVR*, 2020, no. 2 (64), pp. 70-85.
7. Suleimanova F.G., Kharchenko I.I. Regional aspects of continuous education of the population in the context of human potential development. *Mir ekonomiki i upravleniya* [The World of Economics and Management], 2016, vol. 16, no. 1, pp. 137-152.
8. Surtaeva, N. N. *Pedagogical technologies: a teaching aid for universities*. 2nd ed., corrected., additional. Moscow: Yurait Publ., 2024, 250 p.
9. Timoshchuk A. S. Customization of education. *Vozможности i угрозы цифрового общества* [Opportunities and threats of digital society], 2020, pp. 220-223.

10. Yankevich S.V., Knyaginina N.V., Puchkov E.V. *Customization of Russian Higher Education through the System of Microdegrees*. National Research University Higher School of Economics, Institute of Education. Moscow: HSE University, 2020, 40 p.
11. Beverley O. Towards a common definition of micro-credentials. UNESCO, 2022, 37 p.
12. De La Roca M., Morales M., Teixeira A. M., Sagastume F., Rizzardini R. H., Barchino R. MOOCs as a disruptive innovation to develop digital competence teaching: A micromasters program edX experience. *European Journal of Open, Distance and E-learning*, 2018, vol. 21(2), pp. 1-13.
13. DeMonte J. *Micro-credentials for teachers: What three early adopter states have learned so far*. American Institutes for Research (AIR), 2017, 11 p.
14. Ehlers, U. D. Higher Creduation—Degree or Education? The Rise of Microcredentials and its Consequences for the University of the Future. *European Distance and E-Learning Network (EDEN) Conference Proceedings*, 2018, no. 1, pp. 456-465.
15. Lemoine, P. A., & Richardson, M. D. Micro-credentials, nano degrees, and digital badges: New credentials for global higher education. *International Journal of Technology and Educational Marketing (IJTEM)*, 2015, vol. 5 (1), pp. 36-49. <https://doi.org/10.4018/ijtem.2015010104>
16. Steyn A., Eybers S. *Unlocking the power of micro-credentials in commerce degrees: A practical example*. 2024, 318 p. <https://doi.org/10.4102/aosis.2024.BK454.15>

ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Шестакова Александра Геннадьевна, преподаватель кафедры образования и педагогических наук Академии психологии и педагогики
 Южный федеральный университет
 Ул. Б. Садовая, 105/42, г. Ростов-на-Дону, 344006, Российская Федерация
ashestakova@sfedu.ru

DATA ABOUT THE AUTHOR

Aleksandra G. Shestakova, Lecturer of the Department of Education and Pedagogical Sciences of the Academy of Psychology and Pedagogy
Southern Federal University

105/42, B. Sadovaya Str., Rostov-on-Don, 344006, Russian Federation

ashestakova@sfn.ru

SPIN-code: 8986-7181

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0787-9786>

ResearcherID: ADE-0054-2022

Scopus Author ID: 57554399500

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Aleksandra-Shestakova>

Поступила 20.09.2024

После рецензирования 16.10.2024

Принята 01.11.2024

Received 20.09.2024

Revised 16.10.2024

Accepted 01.11.2024

DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-622

EDN: AQKORM

УДК 378.4:004.9



Научная статья | Методология и технология профессионального образования

ИЗУЧЕНИЕ УСЛОВИЙ И ПОДХОДОВ К ФОРМИРОВАНИЮ НАДПРЕДМЕТНОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА В КОНТЕКСТЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ БИБЛИОТЕЧНЫХ СИСТЕМ

С.О. Потапова, Н.Д. Амбросенко, О.А. Лысак

Аннотация

Обоснование. Трансформация образования в высокотехнологическую сферу акцентирует внимание на важности исследований и разработок, связанных с формированием информационной компетентности будущих специалистов. Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью направить студентов на освоение поиска необходимых данных через надежные источники, такие как электронные библиотеки и электронные библиотечные системы (ЭБС). Это также связано с популяризацией библиотек как ключевых элементов, обеспечивающих академическую честность.

Цель исследования заключается в определении условий формирования необходимого уровня информационной компетенции у студентов первого курса.

Материалы и методы. Главным методом исследования является количественный сбор данных – инструментарием исследования выступил опрос студентов-первокурсников, состоящий из 8 вопросов открытого и закрытого типов. Собранные данные были проанализированы с использованием статистических методов. Дополнительно к опросу были использованы открытые статистические данные, предоставляемые электронными библиотечными системами. Статья основана на обширном комплексе источников, включая научные статьи, материалы конференций и специализированные публикации, которые освещают

вопросы использования электронных библиотечных систем в цифровой информационно-образовательной среде.

Результаты. Проведенное исследование позволило выявить основные трудности, с которыми сталкиваются студенты при работе с информацией, что послужило основой для коррекции существующих образовательных мероприятий по формированию надпредметной информационной компетенции студентов первого курса в вузе. В результате проведенного анализа были выделены основные аспекты, которые необходимо подробно освещать в ходе проводимых образовательных мероприятий. Среди них: оценка надежности источников, фильтрация и отбор нужных данных, рассмотрение вопроса доступа к ресурсам, формирование навыка работы с интерфейсами ЭБС. Исследование является одним из этапов по разработке педагогической технологии, позволяющей повысить эффективность использования электронных библиотечных систем в университете.

Ключевые слова: информационная компетенция; электронные библиотечные системы; ЭБС; образовательный процесс; цифровая информационно-образовательная среда

Для цитирования. Потапова С.О., Амбросенко Н.Д., Лысак О.А. Изучение условий и подходов к формированию надпредметной информационной компетенции студентов вуза в контексте использования электронных библиотечных систем // Russian Journal of Education and Psychology. 2024. Т. 15, № 6. С. 112-134. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-622

Original article | Methodology and Technology of Vocational Education

THE STUDY OF CONDITIONS AND APPROACHES TO THE FORMATION OF THE SUPER SUBJECT INFORMATION COMPETENCE OF UNIVERSITY STUDENTS WITHIN THE USE OF ELECTRONIC LIBRARY SYSTEMS

S.O. Potapova, N.D. Ambrosenko, O.A. Lysak

Abstract

Background. The transformation of education into a high-tech field emphasizes the importance of research and development related to the for-

mation of information competence among future specialists. The relevance of this research is driven by the need to orient students toward mastering data retrieval through reliable sources, such as electronic libraries and electronic library systems (ELS), and by promoting libraries as key elements that ensure academic integrity.

The aim of the study is to assess the level of information literacy among first-year students in order to enhance the effectiveness of educational activities at the university, aimed at developing information competence through the use of electronic libraries and library systems, while also addressing their challenges and needs.

Purpose of the study is to determine the conditions for the formation of the necessary level of information competence among first-year students.

Materials and methods. The main research method is quantitative data collection, with a survey of first-year students consisting of 8 open and closed questions. The collected data were analyzed using statistical methods. In addition to the survey, publicly available statistical data provided by electronic library systems were used. The article is based on an extensive set of sources, including scientific articles, conference proceedings and related publications which highlight the use of electronic library systems in the digital information and educational environment.

Results. The conducted study identified the main difficulties students face when working with information, which served as the basis for adjusting existing educational activities aimed at developing super subject information competence of first-year students at the university. As a result of the analysis, the key aspects that should be emphasized during educational activities were identified. These include evaluating the reliability of sources, filtering and selecting relevant data, addressing access to resources, and developing skills for working with ELS interfaces. The study is part of a larger effort to develop a pedagogical approach that enhances the effectiveness of electronic library systems in the university.

Keywords: information competence; electronic library systems; ELS; educational process; digital information and educational environment

For citation. Potapova S.O., Ambrosenko N.D., Lysak O.A. The Study of Conditions and Approaches to the Formation of the Super Subject In-

formation Competence of University Students within the Use of Electronic Library Systems. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2024, vol. 15, no. 6, pp. 112-134. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-622

Введение

В современном образовательном процессе обучающиеся сталкиваются с необходимостью активного взаимодействия с информацией, что требует значительных усилий для освоения новых технологий и методов работы с ресурсами. В условиях стремительного развития генеративных нейросетей и увеличения доли самостоятельной работы обучающихся, критическая оценка надежности и актуальности данных становится особенно важной. На сегодняшний день существует большое разнообразие платформ с доступными материалами. Среди них специализированные сайты с полезными статьями и рекомендациями для студентов, сообщества ВК (и в других социальных сетях) с образовательным контентом, массовые открытые онлайн курсы, Rutube и ВК-видео, медиа-каналы, подкасты на образовательные темы, образовательные блоги, популярные электронные библиотеки и т.д. Нельзя не сказать о том, что инструменты искусственного интеллекта все более встраиваются в поисковые системы в сети Интернет и даже проникают в бытовую жизнь (умные колонки), что позволяет получать искомые сведения “на ходу”, вообще ничего не читая и не анализируя. Все это многообразие порождает проблемы, связанные с поиском и анализом достоверности полученной информации.

Растущее число каналов, предоставляющих бесплатные и платные информационные ресурсы и формирующаяся в связи с этим конкурентная среда, стимулируют академические библиотеки к поиску способов предоставления информационных услуг для удовлетворения динамических потребностей своих пользователей [12]. Библиотеки все чаще выступают одним из центров инноваций, носителем знаний и информации, имея значительный ресурс, они могут играть значимую роль в формировании информационной грамотности пользователей [6].

Данный аспект, а также выявление проблем, которые испытывают пользователи при использовании ЭБС послужили причиной для проведения описываемого исследования с целью корректировки проводимых в вузе образовательных мероприятий, направленных на формирование такой надпредметной компетенции как информационная [5; 8].

Информационная компетенция это интегративная и динамическая надпредметная компетенция, включающая совокупность теоретических знаний и практических умений в области информационных и цифровых технологий, обеспечивающая эффективное взаимодействие с информацией в учебной и последующей профессиональной деятельности. При этом идеальная модель знаний и умений студента должна включать следующие аспекты:

- знать принципы работы электронных систем, иметь представление об основных форматах электронных документов, знать критерии достоверности, объективности, актуальности информации, критически оценивать, быть осведомленным о правовых нормах, связанных с авторским правом и лицензированием информации;
- уметь эффективно искать информацию, уметь формулировать запросы для поиска, использовать ключевые слова, операторы поиска, фильтровать, отбирать, систематизировать информацию из различных источников в единое целое, выявлять ключевые идеи и делать выводы.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью направить студентов вузов на поиск информации для учебных и научных целей преимущественно через надежные источники, такие как электронные библиотечные системы. Также важно формировать лояльность к университетской научной библиотеке как ключевому элементу, обеспечивающему доступ к достоверным данным, и привлекать внимание студентов к вопросам академической честности, начиная с первого месяца обучения в вузе.

Электронные библиотечные системы, согласно ФГОС ВО, являются обязательным компонентом информационно-образовательной

среды университета и представляют собой автоматизированные информационные системы, базы данных которые содержат организованную коллекцию электронных документов, включающую электронные издания, используемые для информационного обеспечения образовательного и научно-исследовательского процесса в образовательных организациях, обеспечивающие возможность доступа к электронным документам через сеть Интернет [17].

Обеспечивая учебный процесс современными и актуальными учебными материалами и информационными ресурсами, ЭБС являются важными элементами образовательной инфраструктуры. Эффективное их использование гарантирует доступ к актуальным данным в режиме 24/7. Авторы убеждены, что активное внедрение ЭБС окажет существенный вклад в формирование информационной компетенции студентов, которая становится одним из важнейших аспектов их подготовки к профессиональной деятельности, поскольку эти навыки позволяют эффективно искать, использовать информацию в различных контекстах, критически оценивая ее [1; 6].

Материалы и методы

В рамках данного исследования был применен количественный метод сбора данных, основным инструментарием исследования выступил опрос, целью которого было выявление уровня надпредметной информационной компетентности студентов-первокурсников и их предпочтений в использовании ресурсов. Опрос проводился среди 419 студентов, что обеспечивает репрезентативность выборки, т.к. составляет порядка 15% от общего числа студентов первокурсников (бакалавриат/специалитет) очной формы обучения в ФГБОУ ВО Красноярский ГАУ в 2024 году. В анкете содержались как закрытые, так и открытые вопросы, позволяющие получить как количественные, так и качественные данные о подходах студентов к поиску информации.

Опрос включал следующие ключевые вопросы:

1. Какие методы поиска информации для учебы вы используете? Отметьте в списке
2. Пользовались вы Электронными библиотечными системами

3. Используете ли вы специальные программы или сервисы для управления информацией и знаниями (например, менеджеры закладок, приложения для чтения, системы управления библиографическими ссылками)?
4. Какие трудности вы испытываете при поиске необходимой информации для учебы?
5. Знаете ли вы о существовании авторских прав и лицензий, регулирующих использование информации?
6. Знаете ли вы, чем плагиат отличается от заимствований?
7. Как вы считаете, какие главные отличия существуют между поисковыми системами и нейросетями?
8. Как вы считаете, если бы вас обучали эффективно работать с электронными библиотеками, базами данных и другими информационными сервисами, насколько позитивно это повлияло бы на вашу мотивацию к учебе?

Для вычисления основных показателей, таких как средние значения, процентные соотношения и частоты ответов респондентов на вопросы опроса была использована описательная статистика. Методом анализа частот были выявлены наиболее распространенные ответы на вопросы анкеты, что позволило определить предпочтения студентов в выборе источника информации, выявить основные проблемы с которыми они сталкиваются и проанализировать понимание разницы между данными полученными от ИИ и при помощи поисковой системы [2]. Применение метода графического анализа позволило визуализировать результаты опроса для наглядного представления полученных данных.

Дополнительно к опросу были использованы открытые статистические данные, предоставляемые электронными библиотечными системами, которые позволили проанализировать, как именно используются ресурсы ЭБС, их объем и востребованность среди студентов.

Результаты и обсуждение

Для оценки информационной компетентности среди студентов первого курса бакалавриата и специалитета очной формы обучения был проведён опрос, в котором приняло участие 419 человек.

На первый вопрос «Какие методы поиска информации для учебы вы используете?» 89,3% респондентов в списке отметили поисковые системы в сети Интернет, что, безусловно, определяется доступностью и скоростью получения результата. Вторым по популярности ответом - 55,8% был вариант «социальные сети и медиа-платформы (видеоплатформы)», 50,6% и 48% электронные библиотеки и специализированные сайты соответственно (рис. 1).

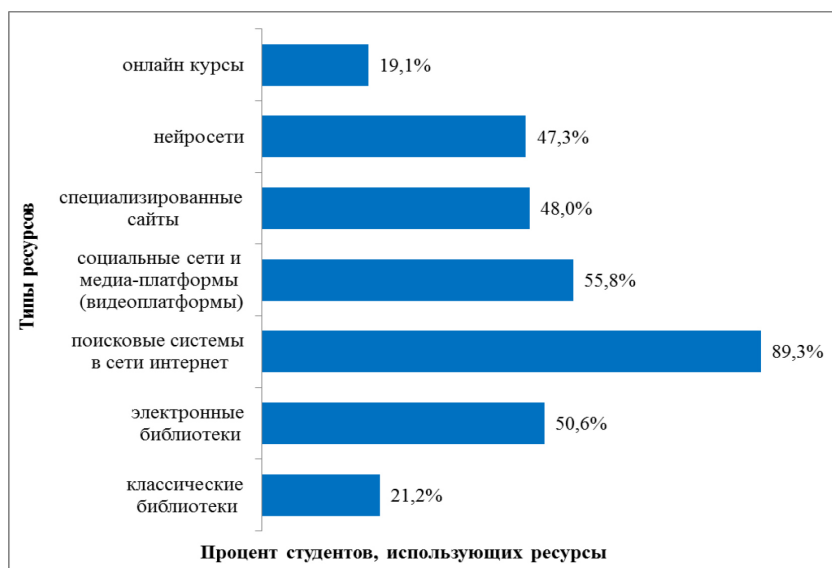


Рис. 1. Информационные ресурсы, используемые студентами

Анализируя результаты, следует отметить, что использование поисковых систем позволяет пользователям находить ресурсы как в электронных библиотечных системах, так и на специализированных сайтах. И это нельзя считать неверным подходом к поиску информации. Однако внедрение технологий искусственного интеллекта (ИИ) в настоящее время приводит к изменению поведения пользователей в интернете в работе с поисковыми системами. Например, нейропоиск, интегрированный в Яндекс, часто удерживает пользователей на верхней части первой страницы, что приводит

к тому, что они не открывают дополнительные страницы сайтов и довольствуются сгенерированными нейросетями ответами. После получения ответа пользователь может задавать дополнительные вопросы или уточнять в режиме диалога, при этом ИИ отвечает с учетом контекста беседы. Этот факт требует внимания при работе со студентами. Необходимо четко разъяснить различия между результатами, генерируемыми ИИ, и материалами, доступными в электронных библиотеках и на специализированных сайтах. Данный вывод подтверждается вопросом из анкеты: «Как вы считаете, какие главные отличия существуют между поисковыми системами и нейросетями?». Вопрос был задан в открытой форме, однако анализ частот ответов показал, что более 50% респондентов не видят принципиальной разницы [4].

Как видно из рисунка 1 половина опрошенных все же указали, что используют электронные библиотечные системы. Из них в ходе анкетирования 28,9% опрошенных указали что знакомы с ЭБС «Юрайт», 12,9% - ЭБС «Лань», 9,1% - «BOOK.ru», 6,4% - «Университетская библиотека онлайн», 5,5% - «Academia-library», 5,7% - «Знаниум», 0,7% - «Руконт». Но вот лишь чуть больше половины из этой выборки используют сервисы для управления информацией, такие как менеджеры закладок, системы управления библиографическими ссылками и прочее. Знание и применение этих инструментов способствует развитию ряда ключевых навыков, необходимых в современном образовательном процессе и профессиональной деятельности. Сервисы подбора книг (фильтры, индивидуальные подборки) способствуют развитию культуры выбора источников на основе совокупности критериев: соответствие поставленной задаче, актуальности и формировать нужные подборки. Возможность организовывать и систематизировать информацию, несомненно, повышает эффективность и ускоряет процесс поиска, что особенно актуально в существующих условиях переизбытка информации.

При этом мультимедийные материалы, которые в настоящее время в ЭБС нередко сопровождают учебные издания, позволяют студентам воспринимать информацию в различных форматах, что

способствует более полному освоению темы. Учитывая разнообразие стилей восприятия информации, важно отметить, что визуалы, предпочитающие графические и визуальные элементы, могут лучше усваивать материал через видеопрезентации и инфографику [7; 9]. В то же время аудиалы, для которых слуховое восприятие является основным способом получения информации, получают значительную пользу от подкастов и аудиозаписей лекций. Возможно, если этот сектор будет развиваться в ЭБС, то 55% пользователей, предпочитающих искать информацию сразу в YouTube и социальных сетях, смогут более эффективно получать знания.

Для выявления основных сложностей, которые первокурсники испытывают при поиске первоначально в ходе интервьюирования, было выявлено несколько ключевых проблем, которые студенты сформулировали таким образом:

- я не всегда знаю как правильно сформулировать запрос для поиска информации;
- мне трудно определить, какие источники являются надежными и актуальными;
- у меня не хватает времени на тщательный поиск и анализ информации
- я сталкиваюсь с избытком информации и не знаю как отфильтровать нужные данные;
- я сталкиваюсь с отсутствием доступа к определенным платным базам данных и электронным библиотекам;
- чувствую, что у меня недостаточно навыков для эффективного поиска и анализа информации;
- я не знаю как пользоваться специализированными научными базами данных и библиотеками.

На основании этих данных были выделены варианты ответа для проводимого опроса в рамках данного исследования. Результаты представлены на диаграмме (рис. 2).

Анализируя диаграмму, можем сформулировать несколько доводов, которые можно применить в работе со студентами, привлекая их к использованию ЭБС.

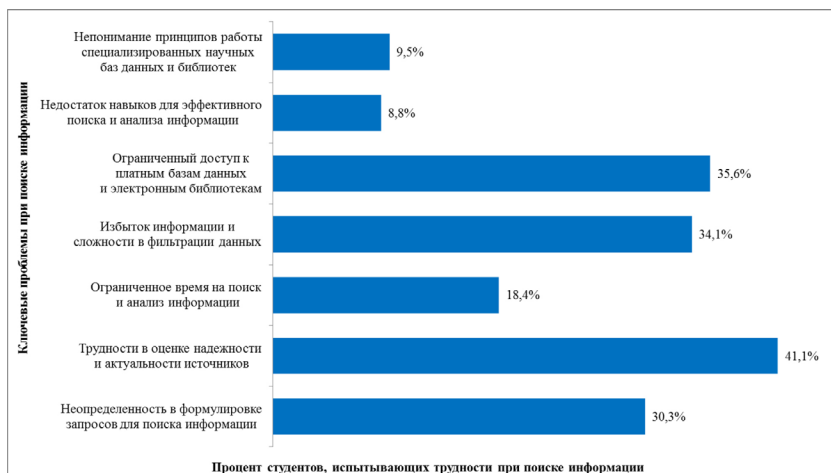


Рис. 2. Распространенность трудностей при поиске информации среди студентов

Во-первых, пропадает необходимость определения надежности источников информации. Это решит проблему, с которой сталкиваются 42% опрошенных, так как ЭБС организуют и хранят электронные книги, журналы, статьи и мультимедийные ресурсы, которые пишутся экспертами в своей области и проходят рецензирование. Кроме того информация в них представляется систематизировано, то есть в логическом порядке, что необходимо для усвоения дисциплины;

Во-вторых, детальное знакомство с интерфейсом ЭБС позволит использовать специальные фильтры для отсеивания информационных материалов, недоступных в открытом доступе (36% испытывают сложности), а также сузить поиск нужной информации, исключив заведомо ненаучные источники. Это сделает процесс поиска более эффективным благодаря специальным средствам ЭБС (поможет 34% опрошенных), таким, например, как отбор актуальной литературы с фильтрацией по годам публикации.

И, наконец, исключение первых двух проблем, однозначно позволять экономить время на поиск и анализ информации, что было отмечено как проблема 18% опрошенных первокурсников.

В ходе опроса большинство студентов (90,5%) отметили, что осведомлены о существовании авторских прав и лицензий на использование информации. Также 83,8% знают разницу между плагиатом и заимствованием. Это говорит о достаточно высоком уровне правовой грамотности среди студентов. Поэтому этим вопросам можно уделить минимум на занятиях. Однако, стоит уточнить такое преимущество, что сервисы ЭБС (цитирование, библиографическое описание) способствуют формированию навыков соблюдения правовых норм, т.е. грамотному оформлению ссылок на источники информации.

Исследования в области педагогической психологии показывают, что чрезмерный и негативно воспринимаемый опыт проб и ошибок может привести к выученной беспомощности и выученной безнадежности у студентов [14], что отрицательно сказывается на их самоэффективности в обучении [13; 15].

Мы рассматриваем ЭБС как ключевой элемент образовательной среды, способствующий формированию информационной компетенции. Важно отметить, что недостаточная уверенность студентов в своих способностях к поиску информации может усиливать их страх перед новыми вызовами и препятствовать успешному обучению. Поэтому акцент на обучение эффективным стратегиям поиска информации и критической оценке источников становится необходимым шагом для повышения их уверенности и мотивации.

При получении положительного и приятного опыта с предоставляемыми услугами, когда потребности пользователя к информации полностью реализуются, формируется удовлетворенность пользователя, которая включает в себя надежность, гарантию и доверие к качеству библиотечных услуг, что проявляется в возвращении пользователей, повторном использовании услуг и рекомендации их другим. Другими словами, удовлетворенность пользователя в конечном итоге приведет к его лояльности к библиотеке. Фактически, воспринимаемая ценность является ключевым фактором в достижении конкурентного преимущества [16]. Авторы считают, что все это также применимо к электронным библиотечным системам.

Если пользователи будут осведомлены о принципах работы ЭБС и их преимуществах, а также получают положительный опыт в ходе обучения использованию этих систем и будут уверены в своих навыках, они будут предпочитать ЭБС для поиска необходимой в учебе и исследовательской деятельности информации. Это приведет к повышению их информационной грамотности и эффективности поиска материалов, что, в свою очередь, поспособствует более глубокому вовлечению в учебный процесс и улучшению академических результатов и повысит их мотивацию к учебе в целом.

Следует отметить, что опрос среди обучающихся о том, как обучение работе с электронными библиотеками и базами данных повлияло бы на мотивацию к учебе, подтверждает данное предположение. Вопрос был сформулирован с использованием шкалы Лайкерта, по пятибалльной шкале. Чуть более 9% респондентов считают, что такое обучение не повлияло бы на их мотивацию, 6,9% оценили влияние в 2 балла, 32,2% поставили 3 балла, 24,8% оценили влияние на 4 балла, а 27% уверены, что обучение значительно повысило бы их мотивацию (5 баллов). Эти данные указывают на то, что большинство участников опроса видят ценность в обучении навыкам работы с информацией (рис. 3).

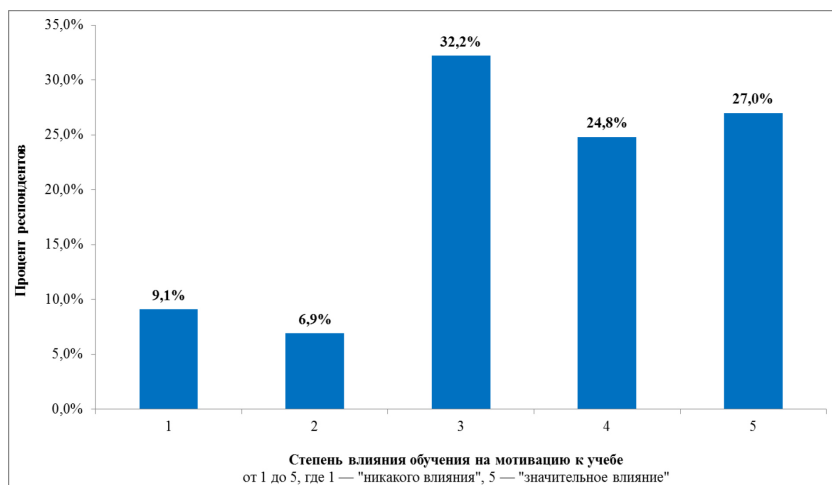


Рис. 3. Предполагаемое влияние обучения по работе с информационными системами на мотивацию к учёбе

Как уже было отмечено выше, ЭБС следует рассматривать не только как инструмент доступа к информации, но и как важный элемент образовательной инфраструктуры и компонент электронной информационной образовательной среды учебного заведения. В Красноярском ГАУ в течение нескольких лет (с 2018 по 2023 гг.) с целью ознакомления первокурсников с электронной образовательной средой кампуса, экспериментально реализовывалась факультативная дисциплина «Пользователь информационно-образовательной среды», где в качестве целого модуля было реализовано обучение работе с подключенными к ЭИОС вуза ЭБС [3].

Анализ данных, которые предоставляют современные ЭБС, позволяет сделать однозначный вывод о том, что большая часть обучающихся регистрировались именно на занятиях в рамках этой дисциплины, которые проводились в период с сентября по декабрь, что способствовало формированию навыков использования информационных систем у студентов с первых месяцев обучения в вузе. Для примера приведем график, отражающий количество регистраций студентов в ЭБС за период с 2015 по 2024 года, сформированный на основании статистических показателей в электронной библиотечной системе «Лань».

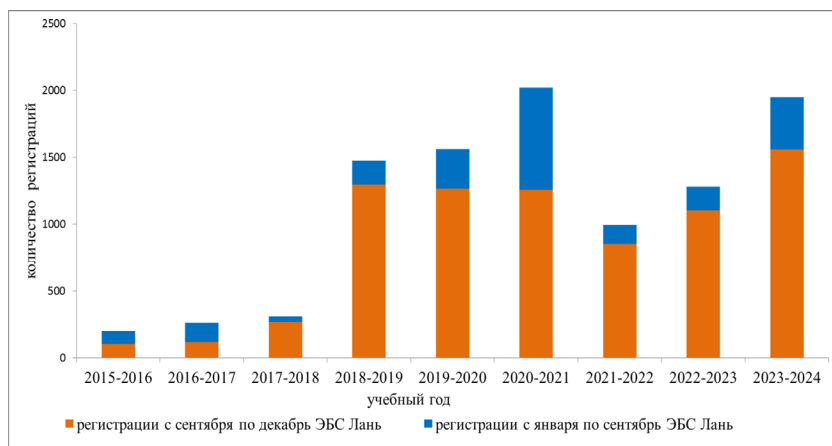


Рис. 4. Количество регистраций за учебный год в ЭБС Лань в ФГБОУ ВО Красноярский ГАУ

Анализ дальнейшей активности обучающихся в ЭБС «Юрайт» и «Лань» также показал увеличение использования книг обучающимися с того периода, когда начал реализовываться факультатив, однако в определенные периоды наблюдались колебания в активности посещения и книговыдачи. На эффективное использование ЭБС могут влиять разные факторы: полнота контента, упрощенный доступ, сервисные возможности и даже скорость загрузки учебников, кроме этого, существенный дисбаланс вызвала пандемия COVID-19, когда и студенты и преподаватели вынуждены были обратиться к ЭБС [9, 10].

Начиная с 2023 года, введена автоматическая регистрация учащихся, внедрен инструмент интеграции с ЭБС в LMS MOODLE и все это наравне с проведением занятий в рамках факультатива «Пользователь ЭИОС» или «Информатика», где уже основное время тратится на практические занятия по работе с электронными библиотечными системами. Эффективность этих действий подтверждается ростом активности пользователей за последние годы (рис. 5).

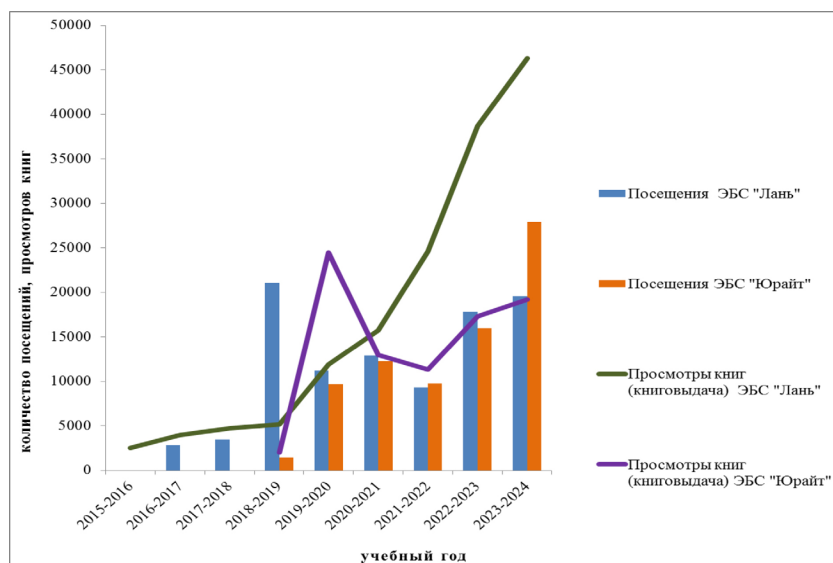


Рис. 5. Динамика активности пользователей ЭБС за 2015-2024 г. в ФГБОУ ВО Красноярский ГАУ

Результаты модуля по использованию ЭБС в учебные программы подтверждают, что лишь вследствие целенаправленного движения по привлечению пользователей и системного их подключения и обучения работе студентов, возможно повышение эффективности работы ЭБС в вузе. В условиях быстрого изменения информационного ландшафта и внедрения все новых технологий и возможностей в библиотечных системах, эта работа не может быть остановлена.

Заключение

Анализ результатов проведенного исследования позволяет сформулировать несколько ключевых аспектов, которые следует более подробно освещать на занятиях с первокурсниками, для развития надпредметной информационной компетенции в контексте использования библиотечных систем.

1. Надежность. ЭБС организуют и хранят разнообразные материалы, включая электронные книги, и статьи, которые написаны экспертами в своей области. Использование ЭБС позволяет быть уверенным в том, что информация является актуальной (на момент публикации) и достоверной.
2. Навыки работы с ЭБС. Необходимо проводить занятия, посвященные практическому обучению работе с интерфейсами ЭБС, включая поиск, фильтрацию, в том числе по годам публикации, и использование различных ресурсов, с обсуждением таких трудностей с которыми сталкиваются студенты при поиске информации как переизбыток данных или ограниченный доступ к платным ресурсам. Требуется объяснение преимуществ использования менеджеров закладок и систем управления библиографическими ссылками.
3. Интеграция технологий ИИ. Следует обсуждать влияние технологий ИИ на поиск информации. Студенты должны понимать разницу между результатами, генерируемыми ИИ, и теми материалами, которые доступны в ЭБС. Должны уметь критически оценивать и проверять достоверность информации, используемой для учебной и научно-исследовательской деятельности.

Для эффективного использования возможностей электронных библиотечных систем в вузе необходимо активно внедрять их в цифровую информационно-образовательную среду университета, использовать факультативные курсы или внедрять модули по практической работе с ЭБС в образовательные программы.

Перспективой дальнейших исследований в этой области должна стать разработка педагогической технологии, направленной на формирование информационной компетенции студентов, которая должна включать в себя не только работу со студенческим составом, но и специальные тренинги и семинары, направленные на повышение квалификации профессорско-преподавательского состава, на регулярной основе расширяющие их знания возможностях современных ЭБС.

Список литературы

1. Абрамов А.Ю. Электронные библиотечные системы в образовательной среде // Инновации в образовании. 2020. № 3. С. 45-50.
2. Амбросенко Н.Д. Электронные библиотечные системы в эпоху цифрового образования / Н.Д. Амбросенко, С.О. Потапова // Информация и образование: границы коммуникаций. 2023. № 15(23). С. 200-201. [https://doi.org/10.59131/2411-9814_2023_15\(23\)_200](https://doi.org/10.59131/2411-9814_2023_15(23)_200)
3. Амбросенко Н.Д. Опыт внедрения факультативного курса «Пользователи ЭИОС Красноярского ГАУ» для формирования общепрофессиональных компетенций в категории ИКТ / Н.Д. Амбросенко, В.Б. Новикова, С.О. Потапова // Информатизация образования и методика электронного обучения: цифровые технологии в образовании: Материалы VII Международной научной конференции, Красноярск, 19–22 сентября 2023 года. Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2023. С. 972-976
4. Амбросенко Н.Д. Оценка результатов опроса о различиях между нейросетями и поисковыми системами как показатель информационной грамотности обучающихся / Н.Д. Амбросенко, О.А. Лысак, С.О. Потапова // Наука и образование 2024: сборник материалов

- Х-ой международной очно-заочной научно-практической конференции, в 2 т., том 1, 25 сентября, 2024. Москва: Издательство НИЦ «Издание», 2024. С. 6-7.
5. Байдужа М.Г. Мониторинг внедрения электронных библиотечных систем в образовательную среду Петрозаводского государственного университета / М.Г. Байдужа, Л.Е. Мезенцева // Всероссийский библиотечный конгресс: XXV юбилейная ежегодная конференция Российской библиотечной ассоциации: Всероссийский библиотечный конгресс: XXV юбилейная ежегодная конференция российской библиотечной ассоциации, Петрозаводск, 16–20 мая 2021 года. Петрозаводск: Петрозаводский государственный университет, 2021. С. 172-183.
 6. Белоглазова Е.В. Актуальность формирования навыков информационной грамотности пользователей в системе современного библиотечно-информационного обслуживания // Электронные ресурсы и технологии библиотек: современные решения, инновации, возможности : материалы III Всероссийской научно-практической конференции, Красноярск, 06–07 апреля 2021 года. Красноярск: Краевое государственное автономное учреждение культуры Государственная универсальная научная библиотека Красноярского края, 2021. С. 8-13.
 7. Гендина Н.И. Электронные библиотечные системы в фокусе цифровой дидактики и когнитивных особенностей цифрового поколения / Н.И. Гендина, Е.В. Косолапова // Библиосфера. 2024. № 1. С. 7-17. <https://doi.org/10.20913/1815-3186-2024-1-7-17>
 8. Григорьев А.А. Информационная грамотность студентов в условиях цифрового обучения // Высшее образование в России. 2021. № 2. С. 98-105.
 9. Дмитриев В.П. Современные подходы к обучению работе с электронными библиотечными системами // Университетское управление. 2020. № 5. С. 60-65.
 10. Половникова Л.Б. Электронные ресурсы электронной информационно-образовательной среды вуза Как основа формирования системы научного знания // Человеческий капитал. 2024. № 3(183). С. 193-205. <https://doi.org/10.25629/НС.2024.03.18>

11. Улендеева Н.И. Особенности организации самостоятельной работы обучающихся с электронными библиотечными системами в организациях высшего образования // Цифровизация в системе образования: передовой опыт и практика внедрения, Краснодар, 22 марта 2024 года. Чебоксары: Издательский дом «Среда», 2024. С. 153-156.
12. Soltani-Nejad N., Vakili-mofrad H., Fazli F., Saberi M.K., Doulani A., Mazloun J. Developing a model to identify the factors contributing to user loyalty of university libraries // The Journal of Academic Librarianship. 2021. Vol. 47, No. 5. Article 102386. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2021.102386>
13. Hu Y.-H., Hsieh C.-L., Salac E.S.N. Advancing freshman skills in information literacy and self-regulation: The role of AI learning companions and Mandala Chart in academic libraries // The Journal of Academic Librarianship. 2024. Vol. 50, No. 3. Article 102885. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2024.102885>
14. Seligman M.E.P., Peterson C. Learned Helplessness // International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences. Eds. Neil J. Smelser, Paul B. Baltes. Pergamon, 2001. P. 8583-8586. <https://doi.org/10.1016/B0-08-043076-7/00378-8>
15. Au R.C.P., Watkins D., Hattie J., Alexander P. Reformulating the depression model of learned hopelessness for academic outcomes // Educational Research Review. 2009. Vol. 4, No. 2. P. 103-117. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.04.001>
16. Soltani-Nejad N., Vakili-mofrad H., Fazli F., Saberi M.K., Doulani A., Mazloun J. Developing a model to identify the factors contributing to user loyalty of university libraries // The Journal of Academic Librarianship. 2021. Vol. 47, No. 5. Article 102386. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2021.102386>
17. ГОСТ Р 57723-2017. Национальный стандарт Российской Федерации. Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Системы электронно-библиотечные. Общие положения» (утв. и введен в действие Приказом Росстандарта от 28.09.2017 N 1256-ст). <https://docs.cntd.ru/document/1200156825>

References

1. Abramov A.Yu. Electronic library systems in the educational environment. *Innovatsii v obrazovanii* [Innovations in Education], 2020, no. 3, pp. 45-50.
2. Ambrosenko, N.D. Electronic library systems in the era of digital education / N.D. Ambrosenko, S.O. Potapova. *Informatsiya i obrazovanie: granitsy kommunikatsii* [Information and Education: Boundaries of Communication], 2023, no. 15(23), pp. 200-201. [https://doi.org/10.59131/2411-9814_2023_15\(23\)_200](https://doi.org/10.59131/2411-9814_2023_15(23)_200)
3. Ambrosenko N.D. Experience in implementing the elective course ‘Users of EIOS of Krasnoyarsk SAU’ for developing general professional competencies in ICT / N.D. Ambrosenko, V.B. Novikova, S.O. Potapova. *Informatizatsiya obrazovaniya i metodika elektronogo obucheniya: tsifrovye tekhnologii v obrazovanii* [Informatization of Education and Methods of E-Learning: Digital Technologies in Education]: proceedings of the VII International Scientific Conference, Krasnoyarsk, September 19–22, 2023. Krasnoyarsk State Pedagogical University, 2023, pp. 972-976.
4. Ambrosenko N.D. Assessment of survey results on differences between neural networks and search engines as an indicator of students’ information literacy / N.D. Ambrosenko, O.A. Lysak, S.O. Potapova. *Nauka i obrazovanie 2024* [Science and Education 2024]: materials of the 10th International On-Site and Remote Scientific and Practical Conference, vol. 1, September 25, 2024, Moscow: NITs “Izdatel’stvo”, 2024, pp. 6-7.
5. Baiduzha M.G. Monitoring the implementation of electronic library systems in the educational environment of Petrozavodsk State University / M.G. Baiduja, L.E. Mezentseva. *Vserossiyskiy bibliotekhnnyy kongress: XXV yubiley naya ezhegodnaya konferentsiya Rossiyskoi bibliotekhnnoi assotsiatsii* [All-Russian Library Congress: 25th Jubilee Annual Conference of the Russian Library Association], Petrozavodsk, May 16–20, 2021. Petrozavodsk State University, 2021, pp. 172-183.
6. Beloglazova E.V. The relevance of developing information literacy skills among users in the modern library information service system. *Elektronnye resursy i tekhnologii bibliotek: sovremennye resheniya, innovatsii*,

- vozmozhnosti [Electronic Resources and Library Technologies: Modern Solutions, Innovations, Opportunities]: materials of the 3rd All-Russian Scientific and Practical Conference, Krasnoyarsk, April 6–7, 2021. Krasnoyarsk State Scientific Library, 2021, pp. 8-13.
7. Gendina N.I. Electronic library systems in the focus of digital didactics and cognitive features of the digital generation / N.I. Gendina, E.V. Kosolapova *Bibliosfera* [Bibliosphere], 2024, no. 1, pp. 7-17. <https://doi.org/10.20913/1815-3186-2024-1-7-17>
8. Grigorev A.A. Information literacy of students in the context of digital learning. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia], 2021, no. 2, pp. 98-105.
9. Dmitriev V.P. Modern approaches to teaching work with electronic library systems. *Universitetskoe upravlenie* [University Management], 2020, no. 5, pp. 60-65.
10. Polovnikova L.B. Electronic resources of the university's information and educational environment as a foundation for developing a system of scientific knowledge. *Chelovecheskiy kapital* [Human Capital], 2024, no. 3(183), pp. 193-205. <https://doi.org/10.25629/HC.2024.03.18>
11. Ulendevea N.I. Features of organizing independent work of students with electronic library systems in higher education institutions. *Tsifrovizatsiya v sisteme obrazovaniya: peredovoi opyt i praktika vnedreniya* [Digitalization in the Education System: Advanced Experience and Practice]: conference in Krasnodar, March 22, 2024. Cheboksary: Sreda Publ., 2024, pp. 153-156.
12. Soltani-Nejad N., Vakilmofrad H., Fazli F., Saberi M.K., Douhani A., Mazloun J. Developing a model to identify the factors contributing to user loyalty of university libraries. *The Journal of Academic Librarianship*, 2021, vol. 47, no. 5, article 102386. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2021.102386>
13. Hu Y.-H., Hsieh C.-L., Salac E.S.N. Advancing freshman skills in information literacy and self-regulation: The role of AI learning companions and Mandala Chart in academic libraries. *The Journal of Academic Librarianship*, 2024, vol. 50, no. 3, article 102885. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2024.102885>

14. Seligman M.E.P., Peterson C. Learned Helplessness. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. Eds. Neil J. Smelser, Paul B. Baltes. Pergamon, 2001, pp. 8583-8586. <https://doi.org/10.1016/B0-08-043076-7/00378-8>
15. Au R.C.P., Watkins D., Hattie J., Alexander P. Reformulating the depression model of learned hopelessness for academic outcomes. *Educational Research Review*, 2009, vol. 4, no. 2, pp. 103-117. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.04.001>
16. Soltani-Nejad N., Vakili-Mofrad H., Fazli F., Saberi M.K., Doulani A., Mazloun J. Developing a model to identify the factors contributing to user loyalty of university libraries. *The Journal of Academic Librarianship*, 2021, vol. 47, no. 5, article 102386. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2021.102386>
17. GOST R 57723-2017. National standard of the Russian Federation. Information and communication technologies in education. Electronic library systems. General provisions” (approved and put into effect by the Order of Rosstandart of 28.09.2017 N 1256-st). <https://docs.cntd.ru/document/1200156825>

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Потапова Светлана Олеговна, кандидат биологических наук, старший преподаватель кафедры психологии, педагогики и экологии человека

Красноярский государственный аграрный университет

ул. Стасовой 44И, г. Красноярск, 660130, Российская Федерация
sveta_p@kgau.ru

Амбросенко Николай Дмитриевич, кандидат технических наук, доцент, доцент кафедры «Информационные технологии и математическое обеспечение информационных систем»

Красноярский государственный аграрный университет

ул. Стасовой 44И, г. Красноярск, 660130, Российская Федерация
nikolai.ambrosenko@yandex.ru

Лысак Ольга Александровна, заведующая информационно-методическим отделом научной библиотеки

*Красноярский государственный аграрный университет
ул. Стасовой 44И, г. Красноярск, 660130, Российская Федерация
irlibkgau@mail.ru*

DATA ABOUT THE AUTHOR

Svetlana O. Potapova, Cand. Sc. (Biology), Senior Lecturer, Department of Ecology and Nature Management
*Krasnoyarsk State Agrarian University
44I, Stasova Str., Krasnoyarsk, 660130, Russian Federation
sveta_p@kgau.ru
SPIN-code: 2157-6171
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7141-8963>
Scopus Author ID: 57209774670*

Nikolai D. Ambrosenko, Candidate of Technical Sciences, Associate professor, Associate Professor of the Department of “Information Technology and Mathematical Support of Information Systems”
*Krasnoyarsk State Agrarian University
44I, Stasova Str., Krasnoyarsk, 660130, Russian Federation
nikolai.ambrosenko@yandex.ru
SPIN-code: 8490-1175
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-8806-3969>
Scopus Author ID: 58403204000*

Olga A. Lysak, Head of the Scientific Library Department
*Krasnoyarsk State Agrarian University
44I, Stasova Str., Krasnoyarsk, 660130, Russian Federation
irlibkgau@mail.ru
SPIN-code: 9242-5500
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0577-7527>
ResearcherID: Y-1130-2018*

Поступила 02.11.2024
После рецензирования 08.12.2024
Принята 15.12.2024

Received 02.11.2024
Revised 08.12.2024
Accepted 15.12.2024



Научная статья | Общая педагогика, история педагогики и образования

ПРИМЕНЕНИЕ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТРАДИЦИЙ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКЕ КНР

М.Н. Садовникова, А.Ю. Рудометова

Аннотация

Обоснование. Лингвистическая политика в китайском образовании играет центральную роль в формировании языкового ландшафта страны, продвигая путунхуа, известный как мандаринский язык, в качестве официального языка, одновременно охватывая разнообразие региональных диалектов и языков национальных меньшинств. Эта политика имеет основополагающее значение для обеспечения языкового единства этой огромной нации, сохранения культурного наследия и улучшения коммуникации в стране с населением более 1,4 миллиарда жителей. Понимание стратегии языкового образования Китая необходимо для понимания сложностей его национальной идентичности, образовательных проблем и баланса между стандартизацией и культурным разнообразием.

Цель – выявить специфику и условия применения этнопедагогических традиций в современной системе образования КНР.

Материалы и методы. В данной статье использованы такие эмпирические методы, как комплексное сравнение основополагающих законодательных документов, а именно Конституций КНР, законов об образовании Китайской Народной Республики, анализ работ отечественных и зарубежных ученых по теме исследования, а также такие комплексные методы, как анализ и синтез полученных данных, основные результаты которых нашли свое отражение в выводах.

Результаты. Авторами были обозначены основные принципы языковой политики в современном образовании КНР, заключающиеся в продвижении путунхуа как языка национального единства и культур-

ной идентичности китайского народа, что прослеживается через все законодательные нормы, регулирующие образовательные отношения внутри страны. Положения, закрепляющие структуру и функции образовательной системы, четко определяют главный механизм передачи этнопедагогических традиций народов – их язык и письменность, позволяющие сохранять и развивать культуру каждого этноса. В современной структуре образования двуязычное образование хоть и является правом, закреплённым в нескольких законодательных актах, на практике реализовано не в полной мере и имеет тенденцию к сокращению возможностей для реализации.

Ключевые слова: национальный язык; национальная идентичность; национальные меньшинства; образовательные реформы; этнопедагогические традиции

Для цитирования. Садовникова М.Н., Рудометова А.Ю. Применение этнопедагогических традиций в современной образовательной политике КНР // Russian Journal of Education and Psychology. 2024. Т. 15, № 6. С. 135-151. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-625

Original article | General Pedagogy, History of Pedagogy and Education

THE USE OF ETHNOPEDAGOGICAL TRADITIONS IN THE MODERN EDUCATIONAL POLICY OF THE PEOPLE'S REPUBLIC OF CHINA

M.N. Sadovnikova, A.Y. Rudometova

Abstract

Background. Linguistic policy in Chinese education plays a central role in shaping the country's linguistic landscape, promoting Putonghua, known as Standard Mandarin/Mandarin Chinese, as the official language, while comprising a variety of regional dialects and minority languages. This policy is fundamental to ensure the linguistic unity of this huge nation, preserve cultural heritage and improve communication in a country with a population of more than 1.4 billion residents. Understanding China's lan-

guage education strategy is necessary to comprehend the complexities of its national identity, educational challenges and to understand the balance between standardization and cultural diversity.

Purpose. To identify the specifics and application conditions of ethnopedagogical traditions in the modern education system of the People's Republic of China.

Materials and methods. This article uses such empirical methods as a comprehensive comparison of fundamental legislative documents, namely the Constitutions of the People's Republic of China, the Education Laws of the People's Republic of China, an analysis of the works of domestic and foreign scientists on the topic of research, as well as such complex methods as analysis and synthesis of the obtained data, the main results of which are reflected in the conclusions.

Results. The authors have outlined the basic principles of language policy in modern education in the People's Republic of China, which consist in promoting Putonghua as the language of national unity and cultural identity of the Chinese people, which can be traced through all legislative norms regulating educational relations within the country. The regulations consolidating the structure and functions of the educational system clearly define the main mechanism of transmission of ethnopedagogical traditions of peoples – their language and writing, which allow preserving and developing the culture of each ethnic group. Although bilingual education has been enforced as a right in several legislative acts, in the modern educational structure, is not fully implemented in practice and tends to reduce opportunities for implementation.

Keywords: national language; national identity; national minorities; educational reforms; ethnopedagogical traditions

For citation. Sadovnikova M.N., Rudometova A.Y. The Use of Ethnopedagogical Traditions in the Modern Educational Policy of the People's Republic of China. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2024, vol. 15, no. 6, pp. 135-151. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-625

Введение

Под влиянием урбанизации, глобализации и продвижения китайского языка путунхуа социолингвистическая динамика на террито-

рии Китая становится все более сложной и диверсифицированной на территории Китая. Требование найти баланс между единством и разнообразием становится все более важным в языковом развитии страны.

В специальном документе, посвященном языковым проблемам и языковой политике в Китае, который был выпущен канцелярией Госсовета КНР и опубликован в 2021 г., говорится о том, что язык и письменность – это важнейшие средства человеческого общения и носители информации, базовые составляющие человеческой культуры и ее символы [11]. Приоритетной задачей остается продвижение путунхуа и распространение стандартной иероглифической письменности как в диалектных районах внутри страны во имя ее единства, так и за рубежом в качестве мягкой силы [2, с. 161].

Си Цзиньпин во время своей поездки в Синьцзян-Уйгурский АР в 2022 г. подчеркивал необходимость «укреплять чувство общности китайкой нации, содействовать обменам, взаимодействию и интеграции различных этнических групп», а также важность охраны и практического использования культурного наследия всех народов Китая [9].

В данном исследовании языковая политика КНР рассматривается сквозь призму ее системы образования. Вслед за В.А. Клиновским языковая политика нами трактуется не как элемент национальной политики, а как самостоятельная часть внутривластного комплекса государства, так как в этом случае ее методы способны регулировать не только межэтнические отношения [4, с. 14].

Современная система образования КНР ставит своей целью реализацию народного образования, что закрепляется в законодательных актах республики. Народное образование, в свою очередь, преследует цель становления концепции единой нации как одной из основных стратегий социального и экономического развития страны. Под народным образованием подразумевается система государственных образовательных учреждений и органов управления ими, функцией которых является подготовка всех слоев населения к профессиональной деятельности в рамках государственной по-

литики. Это также механизм повышения культурного уровня населения, социальной трансформации. Одним из активных способов такой социальной трансформации, используемых китайским правительством, является популяризация образования как возможности для каждого гражданина, независимо от пола, национальности и расы, занять выгодное социальное положение, а для государства – возможности социально-экономического развития страны. Процесс реализации народного образования обеспечил ускорение повышения уровня образованности населения, одновременно выявив проблемы реформирующейся системы образования.

Острой проблемой реализации народного образования стала национальная ситуация в КНР, когда трудности взаимодействия национальностей внутри страны интегрировались в проблемы образования. Основным направлением образовательных реформ после образования КНР стали не только увеличение количества учебных заведений и популяризация образования в целом, но и укрепление путунхуа как общего для всей страны государственного языка и стандартизация иероглифической письменности. Став юридически закрепленной нормой, общий государственный язык и письменность стали обязательной основой для всех учебных заведений страны. Еще одно направление образовательной политики было обусловлено необходимостью внедрения в массы единой идеологии, соотносящейся с государственной политикой, а именно идеи возрождения единой китайской нации. Реформы, направленные на популяризацию единого языка и письменности, также прошли несколько этапов, периодически становясь принудительной политикой, что встречало немало недовольств со стороны некоторых национальных меньшинств, сохраняющих свой язык и культуру, что, как следствие, затрудняло план правительства по повышению уровня образованности населения среди малых народов. Другие народы, напротив, достаточно легко встречали нововведения, с течением времени утрачивая свою национальную идентичность. Итоги языковой политики оказались весьма парадоксальны, и в современном Китае одни народы полностью перешли на путунхуа, перестав использовать свой националь-

ный язык и даже перестав идентифицировать себя как неханьцы, а другие оказывают посильное сопротивление реформам, или же полностью игнорируют их [15, с. 252].

Материалы и методы

Методами исследования стали комплексное сравнение основополагающих законодательных документов, а именно Конституций КНР, законов об образовании Китайской Народной Республики, анализ работ отечественных и зарубежных ученых по теме исследования, а также такие комплексные методы, как анализ и синтез полученных данных, основные результаты которых нашли свое отражение в выводах.

Результаты и обсуждение

Исторически устоявшееся отношение к национальным меньшинствам, как к менее развитым и образованным слоям населения, сделало проблему межнациональных отношений более социальной, нежели культурной [8, с. 157]. Длинная и сложная история становления многонациональных отношений внутри страны показала неэффективность принудительного вмешательства правительства в устои малых народов Китая, поэтому мягкая ассимиляция через образовательные реформы становится действенным способом решения многих межнациональных проблем.

Несмотря на то, что доминирующая роль ханской культуры прослеживается во всех регулирующих образование постановлениях, начиная с основных законодательных актов, таких как «Закон Китайской Народной Республики об образовании», современное правительство КНР придерживается политики сохранения этнической неоднородности китайского населения ради сохранения культурной идентичности каждого из народов, их духовной и материальной культур, языков и традиций.

В этом аспекте представляется весьма интересным провести анализ условий реализации этнопедагогических традиций, которые определяются как «своеобразный механизм передачи, освоения и

развития народного опыта воспитания, присущего определенному этносу, и формирования на этой основе социально значимых, национальных качеств личности», [10, с. 119] в структуре образования КНР.

Так, во всех Конституциях страны (Конституции КНР 1954, 1975, 1978, 1982 гг.) закреплён статус Китайской Народной Республики как многонационального государства, в котором все национальности имеют равные права, а дискриминация или подрыв единства национальностей в той или иной степени запрещена в каждой из Конституций [6]. Особенно важным положением каждой из Конституций является право каждого гражданина, не зависимо от религии или национальности, на получение образования, а также право на использование своего языка и письменности. Именно это право, впервые юридически закреплённое только в после образования КНР, стало ключевым моментом в национальной политике страны, обеспечив мягкое воздействие на многонациональное население с целью воспитания национального единства.

Итак, как и в предыдущей версии 1978 г., Конституция 1982 г. закрепляет обязанность государства развивать образование с социалистической направленностью для всего народа страны, а также обязует государство увеличивать сеть учебных заведений с целью ликвидации безграмотности населения, что чрезвычайно важно в контексте национальной политики, о чем констатируется в статье 19 [5]. На протяжении длинной истории страны экономическая отсталость и удаленность регионов проживания национальных меньшинств являлась причиной их недостаточной вовлеченности в образовательный процесс, а, следовательно, недостаточной «просвещённости» и «культурности», что на многие столетия закрепило за малыми этносами статус варваров и дикарей. Введение обязанности государственного регулирования сети образовательных учреждений сделало возможным для национальных меньшинств получить равный социальный статус с народом хань. При этом Конституция 1982 г. (статья 119) предоставляет право автономным районам самостоятельно регулировать образование и науку в пределах своего автономного района, что даёт возможность сохранять свое культур-

ное наследие [5]. Ещё одним важным шагом для сохранения национальной идентичности в пределах национальной автономии стало право на использование своего языка и письменности в образовательном процессе.

Конституция КНР, впервые провозгласившая постулаты национального единства, стала базовым документом для формулировки законов об образовании, в свою очередь имеющим своей первостепенной ролью регулирование образовательных отношений внутри страны. Последовательно принятые законы, регулирующие образовательные отношения всех субъектов КНР, определяют цели и задачи образования, а также его направление и стратегии будущего развития. Кроме того, их содержание включает в себя особенности образовательных отношений в зависимости от субъекта республики.

Общей базой каждого закона является право и обязанность каждого гражданина, независимо от национальности, веры или пола, получить образование. Согласно Закону КНР об обязательном образовании (статья 5), обязанность обеспечения условий для получения обязательного образования возложена на народные правительства субъектов страны, они же обязаны осуществлять реализацию образовательных программ и осуществлять контроль за их реализацией [3, с. 34].

Право на разработку и корректировку плана создания новых учебных заведений также закреплён местными народными правительствами в статье 7, что даёт возможность учитывать специфику каждого из регионов [Там же]. Так, возраст поступления в школу согласно китайскому законодательству – 6 лет. Однако, несмотря на огромный прогресс в ликвидации безграмотности населения, в некоторых отдаленных и труднодоступных местностях, вопрос получения образования до сих остаётся проблемным по определённым причинам, в этом случае возраст поступления в школу может быть отсрочен на 1 год.

Ещё одним правом местных народных правительств, закреплённым Законом об обязательном образовании и способствующим расширению сети учебных заведений (статьи 17 и 18), является право

на создание школ или отдельных классов с целью обучения национальных меньшинств [3, с. 37]. Такое право позволяет охватить ту часть населения страны, которая не владеет путунхуа как родным языком, а следовательно, не может обучаться на нем в рамках обязательного образования.

Закон КНР об образовании дублирует положение о праве на получение образования, независимо от национальности гражданина, однако он уже закрепляет обязанность государства не только создавать условия реализации этого права, но и учитывать особенности и потребности национальности меньшинств в их регионах проживания (статья 10) [3, с. 5]. Таким образом, некоторые из национальных меньшинств, проживающие большой общностью на территории одного автономного района, могут рассчитывать на определенные меры поддержки со стороны государства в области образования. Это ограничение является крайне важным, потому что, с одной стороны, предоставляет определенные условия и свободу для включения в образовательный процесс этнопедагогических традиций некоторых народов, а с другой – ограничивает другие народы в такой возможности. Так, например, статья 12 Закона КНР об образовании даёт право на обучение на языке национального меньшинства, однако только в тех районах, где данное меньшинство составляет большинство обучающихся [3, с. 6]. Таким образом, малочисленные национальные меньшинства или меньшинства, проживающие на территории, не являющейся их автономным районом, право на использование своего языка не получают в принципе [12].

Обязанность государства помогать национальным меньшинствам в получении высшего образования и учитывать специфику и потребности прописана в статьях 8 и 9 Закона КНР о высшем образовании [3, с. 58]. Этим же законом фиксируется обязанность народных правительств координировать работу учебных заведений высшего образования с целью подготовки профессиональных кадров с учётом потребностей своего региона.

Нами ранее было отмечено, что одним из ключевых моментов в национальной политике внутри страны, обеспечивающим возможность

межнационального взаимодействия, стало право на использование и развития своего языка и письменности. Это право закрепляется Законом КНР об общегосударственном языке и письменности. Цель закона определяется как стандартизация и развития общепринятого языка, к которым в современной КНР стал путунхуа [3, с. 88]. Согласно закону, культурное и экономическое объединение и обмен между субъектами республики должно обеспечиваться именно за счёт единого языка и письменности, а государство и местные народные правительства обязаны поощрять его использование и содействовать в его распространении и развитии. Ещё одним важным фактором обязанности распространения называется поддержание единства всех народов и усиление культуры китайской нации. Стоит заметить, что национальный вопрос в Китае исторически трактовался, как социальный, в котором культура хань позиционировалась как единственно верная, в то время как национальные меньшинства считались некультурными и непродвинутыми [6, с. 156].

Несмотря на то, что законодательно закреплённой обязанностью является распространение и поощрение общепринятого китайского языка, в Законе КНР об общегосударственном языке и письменности сохраняется право на использование и развитие языка меньшинств. Однако данное право ограничено ситуациями использования: СМИ (радио- и телевидение, периодическая печать), судебный процесс, искусство, если того требует конкретное произведение [3, с. 89].

Разумеется, государство не может регулировать сферу бытового общения внутри конкретного региона проживания. Поэтому, среди национальных меньшинств немало представителей, с рождения говорящих на языке своего народа и начинающих образование, не владея путунхуа. Единство нации, провозглашённое китайским правительством, невозможно без единого средства общения, поэтому путунхуа является обязательной учебной дисциплиной в рамках обязательного образования («китайский язык и письменность»), содержание которой чётко и подробно приводится в национальном стандарте. Таким образом, каждый гражданин, независимо от национальной принадлежности и родного языка, обязан изучать путунхуа [13, с. 71].

Следует отметить тот факт, что путунхуа является единственным языком для обучения в подавляющем большинстве старших школ и вузов и языком для сдачи государственного экзамена гаокао. Только несколько крупных национальных меньшинств имеют право на сдачу гаокао на своем родном языке [7, с. 5]. Таким образом, неумение говорить на путунхуа делает недостижимой цель получить образование для большинства национальных меньшинств и, как следствие, обрести высокий социальный статус [14]. Итак, родной язык часто выступает первичным средством для обучения, в процессе уступая путунхуа как более выгодному в нынешних социальных реалиях.

Кроме того, в политике руководства страны наблюдаются крайне противоречивые решения, вызывающие социальное недовольство. Так, например, в 2020 г. монгольский язык неожиданно попал под полный запрет, как неконституционный. Социальное недовольство такой политикой государство вызвало волну протестов, называющих такое решение «культурным геноцидом» [1].

Заключение

1. Языковое разнообразие в Китае включает в себя множество диалектов и языков, официальным языком является путунхуа. Хотя это разнообразие обогащает культуру, оно создает уникальные проблемы с точки зрения национального общения и единства. Стратегическое продвижение путунхуа в образовании направлено не только на стандартизацию языка, но глубоко связано с философской верой в единство китайской нации как общности народов, проживающих на территории одной республики. Эта политика, хотя и эффективная в содействии национальной сплоченности, также должна быть тщательно реализована в полном объеме для обеспечения защиты и уважения языков меньшинств и культурной идентичности.

2. Патронажная роль ханской культуры отчётливо прослеживается через все законодательные нормы, регулирующие образовательные отношения внутри страны. Положения, закрепляющие структуру и функции образовательной системы, четко ограничивают главный механизм передачи этнопедагогических традиций наро-

дов – их язык и письменность, позволяющие сохранять и развивать культуру каждого этноса.

3. Влияние языковой политики на образование этнических меньшинств вызывает озабоченность по поводу маргинализации языков меньшинств при одновременном поддержании усилий по сбалансированному двуязычному образованию и сохранению культурной самобытности.

4. В современной структуре образования двуязычное образование, хоть и является правом, закреплённым в нескольких законодательных актах, на практике реализовано не в полной мере и имеет тенденцию к сокращению возможностей для реализации. Таким образом, условия реализации этнопедагогических традиций в структуре образования страны сложно назвать полностью положительными.

5. Проводимую государством политику скорее можно назвать политикой мягкой ассимиляции, уже достаточно доказавшей свою эффективность как средство объединения народов и формирования идеологии единой нации.

Список литературы

1. В Китае продолжается «культурный геноцид» монголов: их родной язык запрещен в школах, заявили правозащитники // The Epoch Times. 11.10.2023. URL: https://www.epochtimes.ru/china/prava-ludey/v-kitae-prodolzhaetsya-kulturnyj-genotsid-mongolov-ih-rodnoj-yazyk-zapreshhyon-v-shkolah-zayavili-pravozashhitniki-189646/?utm_referrer=https%3A%2F%2Fyandex.ru%2F (дата обращения: 11.03.2024)
2. Завьялова О.И. Языковая политика в Китае: новейшие полевые исследования // Проблемы Дальнего Востока. 2022. Вып. № 4. С. 160-167. <https://doi.org/10.31857/S013128120021422-5>
3. Законы об образовании в Китайской народной республике. URL: https://spbu.ru/sites/default/files/zakon_ob_obrazovanii_v_kitayskoy_narodnoy_respublike_rus.pdf (дата обращения: 25.04.2024)
4. Клиновский В.А. Политико-правовая история языковых реформ в Китайской Народной Республике: Монография. М.: ИДВ РАН, 2021.

- 176 с. URL: https://lk.iccaras.ru/assets/components/dsgfileupload/files/Political_legal_history_of_language_reforms_China.pdf (дата обращения: 20.04.2024)
5. Конституция КНР (1982) / Редакция 11.03.2018. URL: <https://ru.wikisource.org/wiki> (дата обращения: 04.04.2024)
 6. Конституция КНР // Chinalaw.center. URL: https://chinalaw.center/constitutional_law/china_constitution_revised_2018_russian/ (дата обращения: 03.04.2024)
 7. Помелова Ю.П. Высшее образование для национальных меньшинств в Китае // Вестник Мининского университета. 2014. № 1(5). URL: https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/464?locale=ru_RU (дата обращения: 15.05.2024)
 8. Рудометова А.Ю., Капитонова Н.С. Проблема сохранения этнопедагогических традиций в истории Китая // Сибирский педагогический журнал. 2024. № 2. С. 153-162. <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2402.15>
 9. Си Цзиньпин подчеркнул важность реализации стратегии КПК в Синьцзяне с упором на стабильность и безопасность // Жэньминь Жибао Онлайн. 16.07.2022. URL: <http://russian.people.com.cn/31857/517359/518133/index.html?keywords=Си+Цзиньпин+подчеркнул+важность+реализации+стратегии+КПК+в+Синьцзяне+с+упором+на+стабильность+и+безопасность> (дата обращения: 17.07.2024)
 10. Цао Ян Этнопедагогические традиции и их использование в образовательной практике Китая: Дис. ... канд. пед. наук. М., 2004. 136 с. URL: <https://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-etnopedagogicheskie-traditsii-i-ih-ispolzovanie-v-obrazovatelnoy-praktike-kitaya> (дата обращения: 11.03.2024)
 - 11.国务院办公厅关于全面加强新时代语言文字工作的意见 (Канцелярия Госсовета о всесторонней интенсификации работы в области языка и письменности в новую эпоху) // 中国语言文字网. 30.11.2021. URL: <http://www.china-language.edu.cn/info/996> (дата обращения: 21.05.2024).
 12. Blachford D.R. Language planning and bilingual education for linguistic minorities in China: A case study of the policy formulation and implementation process, 1999. Thèse de doctorat soutenu à l'Université

- de Toronto. URL: <https://tspace.library.utoronto.ca/handle/1807/12687> (дата обращения: 21.07.2024).
13. Grenié M., Belotel-Grenié A. L'éducation en Chine à l'ère des réformes // *La transition chinoise*, 2006, no 3, pp. 67-85. <https://doi.org/10.4000/transcontinentales.544>
 14. Wang XH. L'éducation en Chine, entre tradition et modernisation // *Revue internationale d'éducation de Sèvres, Colloques*, 2014. <https://doi.org/10.4000/ries.3712>
 15. Yufei Guo. Politique linguistique intérieure de la Chine: entre unité et diversité. Le débat autour du cantonais au début du 21^e siècle // *Linguistique*. Université Sorbonne Paris Cité, 2018, 320 p. Français. URL: https://theses.hal.science/tel-01699287v1/file/GUO_Yufei_vd.pdf (дата обращения: 04.08.2024)

References

1. China Continues 'Cultural Genocide' of Mongolians as Native Language Banned in Schools, Rights Activists Say. *The Epoch Times*, 2023, October 11. URL: https://www.epochtimes.ru/china/prava-ludey/v-kitae-prodolzhaetsya-kulturnyj-genotsid-mongolov-ih-rodnoj-yazyk-zapreshhyon-v-shkolah-zayavili-pravozashhitniki-189646/?utm_referrer=https%3A%2F%2Fyandex.ru%2F (accessed March 11, 2024)
2. Zavyalova O.I. Language policy in China: latest field research. *Problemy Dal'nego Vostoka* [Problems of the Far East], 2022, no. 4, pp. 160-167. <https://doi.org/10.31857/S013128120021422-5>
3. *Laws on education in the People's Republic of China*. URL: https://spbu.ru/sites/default/files/zakon_ob_obrazovanii_v_kitayskoy_narodnoy_respublike_rus.pdf (accessed April 25, 2024)
4. Klinovsky V.A. *Political and legal history of language reforms in People's Republic of China*. Moscow: IFES RAS, 2021, 176 p. URL: https://lk.iccaras.ru/assets/components/dsgfileupload/files/Political_legal_history_of_language_reforms_China.pdf (accessed April 20, 2024)
5. *Constitution of the PRC (1982). Edition 11.03.2018*. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki> (accessed April 04, 2024)

6. Constitution of the PRC. *Chinalaw.center*. URL: https://chinalaw.center/constitutional_law/china_constitution_revised_2018_russian/ (accessed April 03, 2024)
7. Pomelova Yu.P. Higher education for minorities in the PRC. *Vestnik Mininskogo universiteta* [Bulletin of the Minin University], 2014, no. 1(5). URL: https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/464?locale=ru_RU (accessed May 15, 2024)
8. Rudometova A.Y., Kapitonova N.S. The problem of ethnopedagogical traditions in the history of China. *Sibirsky Pedagogichesky Jurnal* [The Siberian Pedagogical Journal], 2024, no. 2, pp. 153-162. <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2402.15>
9. Xi Jinping stresses implementing CPC strategy in Xinjiang with focus on stability and security. *Renmin Ribao Online*, 2022, July 16. URL: <http://russian.people.com.cn/31857/517359/518133/index.html?keywords=Си+Цзиньпин+подчеркнул+важность+реализации+стратегии+КПК+в+Синьцзяне+с+упором+на+стабильность+и+безопасность+> (accessed July 17, 2024)
10. Cao Yan. *Ethnopedagogical traditions and their use in educational practice in China*. Abstract of PhD dissertation. Moscow, 2004, 136 p. URL: <https://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-etnopedagogicheskie-traditsii-i-ih-ispolzovanie-v-obrazovatelnoy-praktike-kitaya> (accessed March 11, 2024)
11. 国务院办公厅关于全面加强新时代语言文字工作的意见 (The Office of the State Council on the comprehensive intensification of work in the field of language and writing in the new era). 中国语言文字网, 2021, November 30. URL: <http://www.china-language.edu.cn/info/996> (accessed May 21, 2024)
12. Blachford D.R. *Language planning and bilingual education for linguistic minorities in China: a case study of the policy formulation and implementation process*. Abstract of PhD dissertation. University of Toronto, 1999. URL: <https://tspace.library.utoronto.ca/handle/1807/12687> (accessed July 21, 2024).
13. Grenié M., Belotel-Grenié A. L'éducation en Chine à l'ère des réformes. *La transition chinoise, Chinese Transition*, 2006, no. 3, pp. 67-85. <https://doi.org/10.4000/transcontinentales.544>

14. Wang XH. L'éducation en Chine, entre tradition et modernisation. *International Review of Education of Sevres*, Colloques, 2014. <https://doi.org/10.4000/ries.3712>
15. Yufei Guo. Politique linguistique intérieure de la Chine: entre unité et diversité. Le débat autour du cantonais au début du 21^e siècle. *Linguistics*. Sorbonne Paris Cité University, 2018, 320 p. French. URL: https://theses.hal.science/tel-01699287v1/file/GUO_Yufei_vd.pdf (accessed August 04, 2024)

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Садовникова Маргарита Николаевна, кандидат филологических наук, доцент, доцент Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации
Южный федеральный университет
ул. Большая Садовая, 105/42, г. Ростов-на-Дону, 344006, Российская Федерация
mnsadovnikova@sfedu.ru

Рудометова Анастасия Юрьевна, руководитель департамента восточных языков, старший преподаватель Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации
Южный федеральный университет
ул. Б. Садовая, 105/42, г. Ростов-на-Дону, 344006, Российская Федерация
rudometova@sfedu.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Margarita N. Sadovnikova, PhD in Philology, Associate Professor, Associate Professor of Institute of Philology, Journalism and Cross-cultural Communication
Southern Federal University
105/42, Bolshaya Sadovaya Str., Rostov-on-Don, 344006, Russian Federation
mnsadovnikova@sfedu.ru

SPIN-code: 7047-8821

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-4650-3276>

Anastasia Y. Rudometova, Head of the Department of Oriental Languages and Cultures, Senior Teacher of Institute of Philology, Journalism and Cross-cultural Communication

Southern Federal University

105/42, Bolshaya Sadovaya Str., Rostov-on-Don, 344006, Russian Federation

rudometova@sfedu.ru

SPIN-code: 5295-4707

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0109-5748>

Поступила 01.11.2024

После рецензирования 13.11.2024

Принята 23.11.2024

Received 01.11.2024

Revised 13.11.2024

Accepted 23.11.2024

DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-714

EDN: LOLQPK

UDC 37.011



Original article | General Pedagogy, History of Pedagogy and Education

SEMIOLOGICAL MEANS OF SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL COGNITION

V.V. Dobrova

Abstract

Background. The language of pedagogical science as the main means of expressing scientific positions requires special attention, because it expresses scientific thoughts and presents new knowledge. Obviously, it should be accurate, avoiding ambiguity and uncertainty. Therefore, one of the actual tasks of modern pedagogy is to improve, develop and systematize the conceptual and terminological system.

The purpose of the study is to consider semiological means used in scientific and pedagogical cognition in order to identify, differentiate and analyze them, as well as to describe the author's toolkit for researching pedagogical concepts.

Materials and methods. The methodological basis of the study is the research techniques of pedagogical semiology and cognitive linguistics: content analysis, system-structural analysis, comparative analysis, method of interpretation, which allows to understand more deeply the functioning of the language of pedagogical science, to form and convey pedagogical meanings, to fix pedagogical phenomena in the language.

Results. The language of pedagogical science is based on words and expressions of a special kind, i.e. a special semiological system that comprises terms and notions. However, the unit of semantic representation of scientific reasoning is a concept. It represents a logical structuring of scientific ideas about the pedagogical object, so it's rational to operate the term "concept" as a certain collective property of pedagogical activity, as well as a semantic core of culture.

Pedagogy has its own set of leading concepts to be described and studied. Therefore, we proposed a multistage toolkit for such conceptual analysis. The first stage is to place a pedagogical concept in the general term field of pedagogy. The second stage is to define the concept boundaries and its conceptual field with subordinate and revealing concepts. The third stage is the creation of classification, empirical verification and development of a systemizing model of the pedagogical concept. With the help of the proposed semiological toolkit it is possible to claim a full disclosure of the content of pedagogical concept in the conceptual pedagogical picture of the world.

Keywords: language of pedagogy; pedagogical terminological field; semiological means; pedagogical notion; pedagogical concept

For citation. Dobrova V.V. Semiological Means of Scientific and Pedagogical Cognition. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2024, vol. 15, no. 6, pp. 152-166. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-714

Научная статья | Общая педагогика, история педагогики и образования

СЕМИОЛОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОЗНАНИЯ

В.В. Доброва

Аннотация

Обоснование. Язык педагогической науки как основное средство выражения научных позиций требует особого внимания, ведь именно он является выразителем научных мыслей и презентатором новых знаний. Очевидно, что язык педагогической науки должен быть максимально точным, избегать многозначности и неопределенности. Поэтому актуальной задачей современной педагогики является совершенствование, развитие и систематизация понятийно-терминологического аппарата.

Цель – рассмотреть семиологические средства, которые используются в научно-педагогическом познании с целью их вычленения, дифференциации и анализа, а также описать разработанный автором инструментарий для описания педагогических концептов.

Материалы и методы. Методологическую основу исследования представляет собой методология педагогической семиологии и когнитивной лингвистики: контент-анализ, системно-структурный анализ, сравнительный анализ, метод интерпретации, которые позволяют глубже понять функционирование языка педагогической науки, сформировать и передать педагогические смыслы, зафиксировать педагогические явления в языке.

Результаты. Основу языка педагогической науки составляют слова и выражения особого рода, особый семиологический инструментарий, включающий термины и понятия. Однако единицей смыслового представления научного рассуждения является концепт. Он представляет собой логическое структурирование научных представлений о педагогическом объекте, поэтому, на наш взгляд, в педагогике рационально использовать термин «концепт» как некое коллективное достояние педагогической деятельности, как смысловое ядро культуры.

Педагогика имеет свой набор ведущих концептов, который необходимо описывать и изучать, в связи с чем актуальным представляется предложить многоэтапный инструментарий такого концептуального анализа. Первый этап представляет рассмотрение педагогического концепта в общем терминологическом поле педагогики. Второй этап это определение границ концепта и их концептуального поля с подчиненными ему и раскрывающими его содержание понятиями. Третий этап – создание классификации, эмпирическая проверка и формирование систематизирующей модели педагогического концепта. С помощью предложенного семиологического инструментария можно претендовать на полное раскрытие содержания педагогического концепта в концептуальной педагогической картине мира.

Ключевые слова: язык педагогики; терминологическое поле педагогики; семиологические средства; педагогическое понятие; педагогический концепт

Для цитирования. Доброва В.В. Семиологические средства научно-педагогического познания // Russian Journal of Education and Psychology. 2024. Т. 15, № 6. С. 152-166. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-714

Introduction

Scientific cognition is characterized by the unity of thinking and language being expressed by language as a form of knowledge existence and world construction as a system of signs. Thus, any scientific knowledge exists in the form of signs and like a special language of the subject area. The prospects of cognition of the peculiarities and essence of people's sociocultural life are largely associated with the comprehension of the sign nature of human existence. For the knowledge about the world to be objective and the strict unambiguity to be required to all scientific results, science has to use a developed sign set of cognition, in other words the language of science. "The thesis that the development of pedagogical science is directly related to the improvement of its language is shared today by almost all scientists" [9, p. 360]. Pedagogy as a scientific branch and system of activity solves its own tasks in a certain semiotic space while creating its own semiosphere.

Since any particular science deals with specific objects and phenomena, and, most importantly, with a special approach to them, peculiar only to this science, it is necessary to talk about it in a special way. Specific notions, terms and concepts are used and the relations between them are studied in a special way. Without such an approach it is impossible to formalize any science as an independent branch of knowledge.

The problems of the language of science have recently become especially important [14; 18]: the dependence of terms and concepts on the system of views and perceptions, indicating the general methodological position of the researcher as a "carrier" of a certain worldview has become obvious. Science in general and pedagogy, in particular, cannot exist if they do not perform their main functions: descriptive, explanatory and predictive, and the realization of these functions is impossible without the use of the language of science, because it expresses scientific thoughts and presents new knowledge. The language of pedagogical science as the main means of expressing scientific positions and research results requires special attention. The understanding of scientific ideas and research results obtained by other scientists and practitioners depends on it.

To objectively represent pedagogical phenomena, describe facts and establish essential links between them the researcher needs not only effective methods of research, but the rational ways to identify the elements to be studied, the effective presentation of the obtained results, their classification and generalization. Since knowledge must be expressed verbally or by other signs, all these tasks will be feasible only if the processes of natural-language communication are provided with a sufficiently developed language of a particular subject area of science. The language of pedagogical science can be defined as a special semiological system that is used when talking about pedagogy. This paper presents a study of semiological means that are used in scientific and pedagogical cognition in order to distinguish, differentiate and analyze them, and describes the author's developed tools for describing pedagogical concepts.

Materials and methods

The methodological framework of the study is based on the methodology of pedagogical semiology and cognitive linguistics, which provides a deep understanding of the nature of pedagogical language functioning, systematization of pedagogical concepts and phenomena, formation and translation of pedagogical meanings, fixation of pedagogical phenomena in the language of pedagogical science. The following methods were used in the study: content analysis, method of logical analysis of pedagogical literature, system-structural analysis, comparative analysis, method of interpretation and contextual analysis. As the main base of the empirical study we used descriptions of the educational experience made by recognized masters of the past, pedagogical innovators, modern foreign practitioners.

Results and discussion

The language of pedagogy is a complex, dynamically developing system, which reflects the trends of modern education. In order to transfer knowledge and comprehend reality any science as a special field of thinking uses scientific language represented by a certain developed conceptual and terminological set.

Scientific analysis of pedagogical reality uses pedagogical facts, terms, concepts and notions to process the material. Thus, the language of pedagogy should be extremely accurate in order to avoid multiple meanings and uncertainty. Then the urgent task of pedagogy today is to clarify, analyze, improve and systematize the concepts and terminology of pedagogy. This becomes possible with the use of semiology methods only because they make a deeper understanding of the pedagogical science language functioning as a whole and its separate elements possible, allow to convey and analyze pedagogical meanings, to fix and define pedagogical phenomena in the language.

The language of pedagogy is based on words and expressions of a special kind, a special semiological toolkit, including terms and concepts. Both are framed as something specific to a particular field of knowledge.

All pedagogical phenomena are represented in terms and concepts. A pedagogical term being included in a certain terminological system is characterized by its systematic character and so it correlates with the concept in the form of definition [12]. On the one hand, it has a lexical base, but on the other, it is also a logical unit of the conceptual and terminological language of every particular science. Thus, its main function is to express and designate a notion.

Structurally the term content includes the lexical unit semantics forming the term and the terminological meaning proper defining its language system sign nature. The pedagogical terminological system can be defined as a set of related terms forming the system of notions. “A pedagogical notion is the result of the process of pedagogical reality cognition expressed in a word through the fixation of a selected class of pedagogical phenomena or processes by common, specific for them features” [3, p. 176].

To study the conceptual and terminological apparatus of pedagogy is impossible unless the essence of such a phenomenon of thought – language interaction as a notion is determined. Any scientific notion as the knowledge of the essential performs a number of important cognitive functions. It is a concentration of knowledge; a basis for scientific progress; a means of orientation in the surrounding reality; a means of ordering thinking; a means of acquiring objective knowledge [5; 7].

Ontologically different nature of a notion and a term is leveled at the level of terminology inventory and systematization [19]. The content of a pedagogical notion is represented in the term in a reduced form, i.e. “in the terminological system the term is a sign of the notion, its meaning is the essence of the content of the notion. A notion appears in the form of a word or word combination serving as its name. A term not only passively registers a notion, but in its turn influences this notion, clarifies it, distinguishes it from related ideas” [4, p. 49]. Therefore, the notion system is represented by the term system that provides a material form to pedagogical knowledge and a language picture of pedagogical reality in its own turn.

The semantic representation unit of any form of scientific reasoning is a concept. If a notion is considered to be a thought structure that reflects objects, phenomena and their relations in a generalized abstracted form by means of fixing of their common and distinctive features, then a concept presents a phenomenon of the same order, but much wider than a notion. The concept meaning usually coincides with the representing word meaning only partially. “Concepts, being elements of the mental lexicon, fulfill the function of a linguistic substitute in human consciousness for a multitude of different, related objects... Concepts are the threads of the linguistic fabric of human thinking and mental activity in general, they are the mental piles on which the whole construction of the “house of being” of specific individuals rests” [9, p. 344].

Being the components of human consciousness and world knowledge, concepts are studied in philosophy, psychology, culture and other humanities. However, the most widely “a concept” is researched by linguists. Thus, “a concept” represents the basic cognitive linguistics notion and is defined as a mental structure, “a unit of consciousness” (E.S. Kubryakova [8]), “an ideal abstract unit” (N.N. Boldyrev [2]), “a multi-dimensional mental unit with a dominating value element” (V.I. Karasik, G.G. Slyshkin [6]), “a mental projection of the cultural context” (V.I. Karasik [6]), “a unit of linguistic world vision” (N.D. Arutyunova [10]), “an information structure that reflects human knowledge and experience” (E.S. Kubryakova [8]). The concept is a unit of mental nature enabling to

express various sides that actualize different layers of its content in the mental process (Z.D. Popova, I.A. Sternin [16]). The listed researchers have made a serious contribution to the development of concepts, but the existing set of concept definitions often hinders understanding of its essence thus complicating the research process. Therefore, the problem of understanding the essence of the concept as a term and phenomenon is still relevant.

We consider the concept understanding proposed by Y.S. Stepanov to be best suited for the research of pedagogical definitions: “A concept is a kind of a lump of culture in human consciousness; something in the form of which culture enters the mental world of a person. And, on the other hand, the concept is something through which a person – an ordinary, common person, not the “creator of cultural values” – enters the culture himself, and in some cases affects it” [17, p. 42]. The invariant concept features include the following: it is verbalized by means of a word; possess a field structure; form the basis of knowledge storage, transfer and processing; has neither strict boundaries no specific functions; is social; is the basic culture unit [11]. The idea of a concept as a core quantum of culture, a basic semantic unit of culture in the human mental world seems to be the widest and most capacious in our opinion.

In the humanities research the concept are frequently used that allows to understand “those meanings that a person operates with in the process of thinking and that reflect the content... of the results of all human activity and processes of cognition of the world in the form of certain ‘quanta’ of knowledge” [8, p. 90]. The concept is used when we need to structure scientific ideas about pedagogical objects logically, so we suggest to operate concepts instead of notions. The semantic content of a concept, according to cognitive linguistics, is much broader than those lexical meanings of a word, which are represented by notions [9]. The subject of this work was not the notions as they exist in individual consciousnesses, but concepts as a certain collective property of pedagogical activity, a semantic core of culture.

The concepts have a special status due to their leading role in the cognition processes – as G.L. Murphy notes: “Concepts are the glue that

holds our mental world together” [13, p. 1]. We can consider the concepts to be the meanings that people operate in the thinking process because they reflect the content and experience of human cognition and activity.

Concepts form the basis of the whole language of science. They allow storing and transferring knowledge about the world and turn out to be the building blocks of the conceptual system. “Thinking is a manipulation of internal (mental) representations” [15, p. 5]. Consequently, we think in terms of concepts as global quanta of well-structured knowledge [10]. If the number of words in an ordinary natural language reaches many hundreds of thousands, the number of concepts in a particular language of a particular science does not exceed a few dozens, rarely hundreds. This explains why they can be singled out after careful selection, carefully defined and engaged in clarification of their meaning.

Each science has its own scope of work, it is engaged in the study of specific objects, and its content is analyzed and built on several leading concepts. For pedagogy such basic concepts (categories) are education, training, upbringing and development. Each of these concepts has its own content, but only together they determine the content of pedagogy as a whole. Then all the other selected and analyzed concepts should be considered in the general conceptual field of pedagogy, where one concept correlates, complements and opposes the others. To define the concept place in the linguistic picture of educational reality the most diverse contexts are involved in the analysis: interdisciplinary and pedagogical. After specifying the concepts, the scope of their application in the linguistic picture of educational reality is considered separately, which allows to embed the concept in the general term field of pedagogy. When we talk about concepts, we are obliged to clearly define the boundaries of each of them and compare them in the conceptual field they should fully cover. Therefore, the next stage of concept research is to define its boundaries and identify its structural elements.

A concept is characterized by a complex structure. Firstly, it includes everything belonging to the notion structure. However, one cannot express all the content variety of a concept by using only language means as each of them reveals only a part of it. Therefore, the concept struc-

ture should also include everything that make it a fact of culture, namely its original form, its history, its modern form, evaluations, associations, connotations, etc. Any developed science is characterized by the representation of the objects of its study in a form that either demonstrates them visually or provides an opportunity to process them and obtain new knowledge. A concept is a complex multidimensional formation that includes conceptual-denotative characteristics as well as evaluative, connotative, associative, figurative features and all communicatively significant information that should be analyzed and fixed when describing the concept. In a generalized way the concept structure represents a circle with the main notion, the concept core in the center, and everything related to culture, social and personal experience on the periphery. Therefore, the next stage of concept description is the creation of a terminological field with subordinate and revealing concepts.

Using the linguistic toolkit developed by us according to the above-mentioned, further classification is created, empirical verification is carried out and a systematizing model of the concept is formed, which allows to present the scheme of semantic relations between the elements in the concept. Thus, with the help of the proposed toolkit it is possible to claim to distinguish and fully disclose the content of the pedagogical concept (for example, the concept of “pedagogical event” is described in [4]) in the conceptual pedagogical picture of the world, if at all possible to approach it. “We should not forget that the description of a concept can be carried out only up to a certain level, beyond which there is a certain spiritual reality, which cannot be described, but can be experienced” [17, p. 41]. The concept structure is many-sided, and there is still no consensus about its components in science. At the same time, an important thing to realize is that there are no clearly defined boundaries of a concept, and any developed concept structure implies conventionality of a certain level.

Author’s position

The author’s position is to justify the necessity of operating the concepts as basic semantic units of culture to represent pedagogical phenomena. To achieve this goal, the author proposes a toolkit for researching

pedagogical concepts. Since a pedagogical concept is a complex structure and should be integrated into the term field of pedagogy, it is necessary to analyse and describe the concept at several levels. At the first level it is proposed to consider the pedagogical concept in the general conceptual field of pedagogy and in the interdisciplinary context, which allows to relate it to the basic pedagogical concepts, to establish its place in the linguistic consciousness of a person, i.e. to integrate the concept into the general term field of pedagogy.

The next stage of the pedagogical concept research is to define its boundaries and identify its structural elements in order to differentiate its conceptual field. The complex structure of the concept, including conceptual-denotative, connotative, associative and other characteristics, can be visualized in the form of a terminological field with subordinate and revealing concepts.

At the next stage of pedagogical concept analysis on the basis of the obtained information it is possible to create a classification, conduct empirical testing and form a systemizing model of the pedagogical concept, representing semantic relations between its elements. Thus, with the help of the semiological toolkit proposed by the author, we can claim to distinguish and fully reveal the content of the pedagogical concept as a certain collective property of pedagogical activity.

Conclusion

Science, in the form of knowledge and the activity of producing knowledge, is realized by society and is its product. Therefore, both knowledge and the process of obtaining this knowledge should exist in a form that would be accessible to researchers and society as a whole. In other words, knowledge should have a material, sensually perceptible shell and a unified sign form. The most important systemic component of science is its language. The study of the scientific language is one of the most urgent theoretical and practical problems today. Firstly, it is connected with the fact that language is the most important factor in the development and functioning of any society. Secondly, science itself is at a new stage of development that leads to the transformation,

rethinking and development of the language of science. Today science is mostly interdisciplinary by nature and this leads to the complication and diversification of the form of fixation and representation of scientific knowledge.

Systematization of the language of pedagogy is necessary because it performs a number of important methodological functions, such as providing deductive systematization of scientific knowledge, explanation and systematization of empirical and theoretical knowledge, development of knowledge through clarification of concepts, deepening and expansion of their scope [20]. The search and improvement of its own terminology and its own leading concepts are an inseparable part of creating a paradigm of pedagogical science.

References

1. Arutyunova N.D. *Language and the human world*. Moscow: Shkola «Jazyki russkoj kul'tury» Publ., 1999, 896 p.
2. Boldyrev N.N. *Cognitive semantics*. Tambov: TSU Publ., 2014, 236 p.
3. Bordovskaya N.V., Rean A.A. *Pedagogy*. St. Petersburg: Piter Publ., 2009, 304 p.
4. Dobrova V.V. The concept of the “pedagogical event” in educational discourse. *Vestnik of Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences*, 2022, vol. 19, no. 4, pp. 47-56. <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2022.4.4>.
5. Gorsky D.P. *Issues of the abstract and education*. Moscow: Academy of Science of USSR Publ., 1961, 351 p.
6. Karasik V.I., Slyshkin G.G. Lingvo-cultural concept as a unit of research. *Metodologicheskiye problem kognitivnoy lingvistiki* [Methodological problems of cognitive linguistics], Voronezh, 2001, 198 p.
7. Koshkina Y.A. Pedagogical terminology as an object of cross disciplinary studies. *Vestnik Tomskogo gos. un-ta* [Bulletin of Tomsk State University], 2010, no. 339, pp. 155-160.
8. *Short dictionary of the cognitive terms* / V.Z. Dem'yankov, E.S. Kubryakova, Y.G. Pankrats, L.G. Luzina. Moscow: Moskovskiy gos un-tet, 1996. 230 p.

9. Lukatsky M.A. *Pedagogy in search of itself: a collection of scientific articles*. Moscow: Izd-vo Mask. 2020. 500 p.
10. Maslova V.A. *Introduction to cognitive linguistics*. Moscow: Flinta Publ., 2016, 296 p.
11. Maslova V.A. *Lingvoculturology. Introduction*. Moscow Yurait Publ., 2024, 208 p.
12. Mavlanova M. Productive ways in teaching pedagogical terminology. *Modern Science and Research*, 2024, vol. 3, no. 6. URL: <https://inlibrary.uz/index.php/science-research/article/view/34802> (accessed October 05, 2024).
13. Murphy G.L. *The big book of concepts*. Cambridge: MA, 2002, 555 p.
14. Nizomova M.B. Pedagogical terms as an object of linguistic research. *EPRA International Journal of Multidisciplinary Research (IJMR)*, 2022, vol. 8(3), pp. 284-290. <https://doi.org/10.36713/epra2013>
15. Petrov V.V. Language and artificial intelligence. *Language and Intelligence*. Moscow, Progress Publ., 1995, pp. 5-11.
16. Popova Z.D., Sternin I.A. *Essays on cognitive linguistics*. Voronezh: Istoki Publ., 2003, 192 p.
17. Stepanov Y.S. *Constants: Dictionary of Russian Culture*. Moscow: Yazyki russkoy kultury Publ., 1997, 824 p.
18. Trotzke A., Ranki T. Introduction to Pedagogical Linguistics. *Pedagogical Linguistics*, 2020, pp. 1-17.
19. Veidt V.P. Problems of modern pedagogical terminology. *Kaliningradskiy vestnik obrazovaniya* [Kaliningrad Education Bulletin], 2020, no. 4(8), pp. 4-14. <https://koirojournal.ru/realises/g2020/23dec2020/kvo401/> (accessed May 01, 2023).
20. Yakovleva N.O. Conceptual apparatus of modern pedagogical research. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka* [Pedagogical education and culture], 2012, no. 12, pp. 94-99.

Список литературы

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. М.: Школа «Языки русской культуры», 1999. 896 с.
2. Болдырев Н.Н. Когнитивная семантика. Тамбов: ТГУ, 2014. 236 с.
3. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. СПб.: Питер, 2009. 304 с.

4. Dobrova V.V. The concept of the “pedagogical event” in educational discourse // Vestnik of Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences, 2022, vol. 19, no. 4, pp. 47-56. <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2022.4.4>.
5. Горский Д.П. Вопросы абстракции и образования понятий. М.: Изд-во Академии наук СССР, 1961. 351 с.
6. Карасик В.И., Слышкин Г.Г. Лингвокультурный концепт как единица исследования // Методологические проблемы когнитивной лингвистики. Воронеж, 2001. 198 р.
7. Кошкина Е.А. Педагогическая терминология как объект междисциплинарного исследования // Вестник ТГУ. 2010. № 339. С. 155-160.
8. Краткий словарь когнитивных терминов / В.З. Демьянков, Е.С. Кубрякова, Ю.Г. Панкрац, Л.Г. Лузина. М.: МГУ, 1996. 230 с.
9. Лукацкий М.А. Педагогика в поисках себя: сборник научных статей. М.: Маска. 2020. 500 с.
10. Маслова В.А. Введение в когнитивную лингвистику. Москва: ФЛИНТА, 2016. 296 с.
11. Маслова В.А. Лингвокультурология. Введение. М.: Юрайт, 2024. 208 с.
12. Mavlanova M. Productive ways in teaching pedagogical terminology // Modern Science and Research, 2014, vol. 3, no. 6. URL: <https://inlibrary.uz/index.php/science-research/article/view/34802> (дата обращения: 5 октября 2024).
13. Murphy G.L. The big book of concepts. Cambridge: MA, 2002, 555 p.
14. Nizomova M.B. Pedagogical terms as an object of linguistic research // EPRA International Journal of Multidisciplinary Research (IJMR), 2022, vol. 8(3), pp. 284-290. <https://doi.org/10.36713/epra2013>
15. Петров В.В. Язык и искусственный интеллект // Язык и интеллект. М.: Прогресс, 1995. С. 5-11.
16. Попова З.Д., Стернин И.А. Очерки по когнитивной лингвистике. Воронеж: Истоки, 2003. 192 с.
17. Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры. М.: Языки русской культуры, 1997. 824 с.
18. Trotzke A., Ranki T. Introduction to Pedagogical Linguistics // Pedagogical Linguistics, 2020, pp. 1-17.

19. Вейдт В.П. Проблемы современной педагогической терминологии // Калининградский вестник образования. 2020. № 4(8). С. 4-14. URL: <https://koirojournal.ru/realises/g2020/23dec2020/kvo401/> (дата обращения: 01.05.2023).
20. Яковлева Н.О. Понятийный аппарат современного педагогического исследования // Педагогическое образование и наука. 2012. № 12. С. 94-99.

DATA ABOUT THE AUTHOR

Victoria V. Dobrova, Candidate of Psychology, Associate Professor,
Head of the Department of Foreign Languages
Samara State Technical University
244, Molodogvardeyskaya Str., Samara, 443100, Russian Federation
victoria_dob@mail.ru
SPIN-code: 3815-6268
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3037-4797>
ResearcherID: D-5584-2014
Scopus Author ID: 57193736717
ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Victoria-Dobrova>

ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Доброва Виктория Вадимовна, к.пс.н., доцент, зав. кафедрой
«Иностранные языки»
ФГБОУ ВО «Самарский государственный технический университет»
ул. Молодогвардейская, 244, , г. Самара, 443100, Российская Федерация
victoria_dob@mail.ru

Поступила 17.10.2024

После рецензирования 02.11.2024

Принята 12.11.2024

Received 17.10.2024

Revised 02.11.2024

Accepted 12.11.2024



Научная статья | Методология и технология профессионального образования

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ ДЛЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ ВЫСШЕГО МЕДИЦИНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

О.А. Гаврилюк

Аннотация

Обоснование. В условиях растущей поликультурности и многоязычности российского общества и современной государственной политики по наращиванию экспорта российского медицинского образования чрезвычайно важную роль приобретает качество организации языковой подготовки в медицинских университетах нашей страны, ведь от него во многом зависят не только цифры набора иностранных студентов, но и качество выпускников медицинских вузов, обладающих готовностью к эффективной межкультурной профессиональной коммуникации и непрерывному саморазвитию с использованием иностранного языка.

Цель – исследование теоретических оснований и практических возможностей интернационализации высшего образования при внедрении системы непрерывной языковой подготовки в современном медицинском университете.

Материалы и методы. Главный метод исследования – анализ педагогической литературы (научных публикаций), нормативных документов, а также практической педагогической деятельности для выявления возможностей создания системы непрерывной языковой подготовки, ориентированной на интернационализацию образовательной среды в современном медицинском университете (на примере Красноярского государственного медицинского университета имени профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого).

Результаты. Результаты проведенного анализа позволили выявить основные характеристики и принципы системы языковой подготовки, лежащие в основе процесса интернационализации высшего медицинского образования. На основе полученных теоретических результатов исследования была разработана практико-ориентированная система непрерывной языковой подготовки, которая способствовала достижению университетом основных показателей интернационализации образования (в том числе увеличению цифр набора иностранных обучающихся и получению международной аккредитации). Результаты исследования наглядно продемонстрировали потенциал системы непрерывной языковой подготовки в решении задачи интернационализации российского высшего медицинского образования.

Ключевые слова: языковая подготовка; английский язык; русский язык как иностранный; обучающиеся; преподаватели; интернационализация; медицинское образование; образовательная среда вуза

Для цитирования. Гаврилюк О.А. Современные подходы к организации языковой подготовки для обеспечения интернационализации высшего медицинского образования // Russian Journal of Education and Psychology. 2024. Т. 15, № 6. С. 167-180. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-713

Original article | Methodology and Technology of Vocational Education

MODERN APPROACHES TO LANGUAGE TRAINING TO ENSURE HIGHER MEDICAL EDUCATION INTERNATIONALIZATION

O.A. Gavriljuk

Abstract

Background. In the context of the growing multiculturalism and multilingualism of Russian society and modern state policy focused on increasing the export of Russian medical education, the quality of language training in medical universities of our country is of utmost importance. In fact, it is language training that largely determines not only the number of international

students enrolled, but also the quality of medical graduates who should be ready for effective intercultural professional communication and lifelong self-development using a foreign language.

Purpose. The purpose of this investigation was to study both theoretical foundations and practicability of higher education internationalization through the introduction of a continuous language training system in a modern medical university.

Materials and methods. The main research method is the analysis of pedagogical literature (scientific publications), regulatory documents, and pedagogical practices to reveal the opportunities to create a continuous language training system aimed at internationalizing the educational environment in a modern medical university (using the example of Professor V.F. Voino-Yasenetsky Krasnoyarsk State Medical University).

Results. The results of the conducted analysis allowed us to identify the main characteristics and principles of the language training system that underlie the process of internationalization of higher medical education. Based on the theoretical findings, practice-oriented system of continuous language training was developed, which contributed to the achievement of the main internationalization indicators (including an increase in the number of foreign students and obtaining international accreditation). The study results clearly demonstrated the potential of the continuous language training system in solving the problem of Russian higher medical education internationalization.

Keywords: language training; English language; Russian as a foreign language; students; teachers; internationalization; medical education; educational environment of the university

For citation. Gavriluk O.A. Modern Approaches to Language Training to Ensure Higher Medical Education Internationalization. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2024, vol. 15, no. 6, pp. 167-180. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-713

Введение

Интернационализация сегодня справедливо признается одним из важнейших факторов и трендов развития высшего образования в мире [10; 13; 14; 17] и во многом обеспечивает как возможность

экспорта российского образования и международной оценки его качества, так и рост конкурентоспособности системы российского высшего образования на международном рынке [4], поскольку конкурентоспособность напрямую связана с реализацией университетами набора и подготовки иностранных граждан, в том числе в рамках программ сетевого обучения и программ «двойных дипломов», с созданием полиязычной образовательной среды и предоставляемыми вузами возможностями для международной академической мобильности обучающихся [3; 5; 11; 15; 16].

В российской научно-методической литературе успешность деятельности по указанным выше направлениям интернационализации совершенно справедливо связывается с уровнем организации в вузе языковой подготовки [1; 7], которая приобретает все большую значимость и выходит сегодня на уровень иноязычного образования в контексте профессии [2].

Вместе с тем в условиях неустойчивой внешнеполитической ситуации, многополярного мира и постоянно изменяющегося международного образовательного контекста возникает множество новых задач, решение которых требует оперативного реагирования со стороны организаторов языковой подготовки в российских университетах. Медицинские вузы начинают работать с новыми категориями обучающихся, среди которых растёт число иностранных граждан из Индии, Китая, стран Африки и Латинской Америки. В условиях поликультурной образовательной среды, растущей диверсификации форм и направлений подготовки встает, с одной стороны, вопрос качественной организации обучения на языке-посреднике, и, с другой стороны, важнейшая проблема эффективной подготовки иностранных обучающихся в области русского языка как иностранного. При этом обучение на этих языках должно строиться на уважении к самобытности и национально-историческим традициям иностранных граждан и способствовать сохранению ими своей культурной идентичности [8].

В этой связи целью данной работы является изучение теоретических оснований и обусловленных современной образовательной ситуацией практических возможностей интернационализации выс-

шего медицинского образования в ходе языковой подготовки студентов-медиков.

Материалы и методы

В ходе исследования автором прежде всего были изучены современная нормативная документация в области высшего образования, что позволило проследить трансформацию образовательного контекста и выявить его актуальные характеристики, обуславливающие особенности интернационализации современного высшего медицинского образования. Во-вторых, была изучена локальная документация Красноярского государственного медицинского университета имени профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого (далее –

КрасГМУ), отражающая реальные возможности для интернационализации высшего медицинского образования (включая приказы о проведении мероприятий, о реализации международных проектов, программы развития и т.п.). В-третьих, были проанализированы современные научные исследования в области организации языковой подготовки, а также учебные программы и иные методические материалы по дисциплинам «Иностранный язык» (английский) и «Русский язык как иностранный» для обучающихся медицинских университетов.

На основе анализа указанных источников, результатов опроса среди обучающихся и сотрудников университета, задействованных в организации международной деятельности и экспорта образовательных услуг, была проведена оценка существующего потенциала и возможностей для развития системы языковой подготовки в университете. Полученные результаты позволили разработать и внедрить систему непрерывной языковой подготовки, которая способствовала достижению университетом основных показателей интернационализации образования (в том числе увеличению цифр набора иностранных обучающихся и получению международной аккредитации образовательных программ).

Методологической основой проведения исследования стало использование *автономно ориентированного и межкультурного подходов*, что обусловило выделение в качестве основной целевой категории

субъектов языковой подготовки (преподавателей и обучающихся), имеющих, как мы выявили ранее, личностное, ценностно-смысловое отношение к межкультурному аспекту медицинской деятельности и её ключевым задачам в свете глобального развития общества [6; 12].

Результаты и обсуждение

Анализ специальной литературы по проблеме исследования позволил прежде всего выявить, что интернационализация высшего образования представляет собой процесс, при котором задачи, цели, функции и организация предоставления образовательных услуг различным целевым группам приобретают международное измерение, характеризующееся политическими, экономическими, социальными и технологическими факторами [4]. При этом, как нами было выявлено в предыдущей работе, интернационализация рассматривается современными учёными в качестве одного из ответов страны на глобализацию при сохранении уважения к уникальности собственного народа [12]. Эти положения выступают особо значимыми в современном контексте, когда в условиях санкций и растущего политического давления на Россию со стороны ряда стран мира российским университетам необходимо трансформировать сложившиеся ранее подходы к интернационализации высшего образования и искать новых зарубежных партнеров для решения важной государственной задачи повышения объемов экспорта российского образования.

Проведённое анкетирование подтвердило высокий развивающий потенциал языковой подготовки в отношении как сотрудников, так и обучающихся медицинского университета, которые отметили, что иностранный язык выступает важным средством поддержания их профессиональной компетентности, обеспечивающим возможность их активного участия различных видах международной деятельности (в том числе академической мобильности и международной публикационной активности) и личностно-профессионального саморазвития на протяжении всей жизни.

Исследование показало, что эффективная языковая подготовка в университете во многом обеспечивает: а) развитие универсальных

компетенций обучающихся, важных для становления профессиональной личности [9]; б) рост количества проведенных в университете международных мероприятий и мероприятий с международным участием; в) увеличение международной публикационной активности сотрудников и обучающихся; г) возможности для развития экспорта образования [15], что в конечном итоге позволяет повысить качество профессиональной подготовки на основе использования стандартов международного уровня.

С целью построения ориентированной на интернационализацию образования системы языковой подготовки мы обратились прежде всего к выявленным нами ранее [12] принципам интернационализации иноязычной языковой подготовки в медицинском вузе, среди которых:

1) *Персонализация иноязычного образования на основе автономно ориентированного подхода*, характеризующаяся усилением роли внеаудиторной и аудиторной самостоятельной работы с использованием иностранного языка среди обучающихся и преподавателей, в том числе с использованием широких возможностей дистанционного и смешанного иноязычного языкового образования, иноязычных ресурсов сети Интернет, мобильного обучения, электронных учебников и других современных форм методического обеспечения, позволяющих обеспечить персонализацию образования и непрерывного профессионального развития;

2) *Профессионализация иноязычного образования на основе междисциплинарной интеграции и акцента на формирование практических навыков межкультурной коммуникации*, необходимых для участия в международных программах академического обмена;

3) *Создание ситуации «постоянного диалога культур» за счёт перехода от случайных действий к систематизированной политике интернационализации образовательного процесса*, при которой система иноязычной языковой подготовки строится в тесной взаимосвязи с общим стратегическим планом развития университета.

Перечисленные принципы легли в основу ориентированной на интернационализацию образования системы языковой подготовки, которая была внедрена в КрасГМУ за 2018-2024 гг. В содержа-

тельном плане данная система включает ряд организационных и тренинговых мероприятий, среди которых ежегодные проблемные лекции и онлайн-консультации по особенностям межкультурной коммуникации для слушателей подготовительного факультета, студентов, аспирантов, ординаторов и преподавателей, ведущих занятия в группах иностранных обучающихся, а также специальные занятия, в рамках которых обучающиеся и сотрудники университета могут получить навыки академического письма и новые знания в области международной академической мобильности.

Система языковой подготовки была усилена за счет возможностей, предоставляемых современными Федеральными государственными образовательными стандартами в отношении использования вариативной части образовательных программ и ее наполнения различными профессионально ориентированными языковыми курсами (в том числе по деловому иностранному языку, основам профессиональной коммуникации, межкультурной коммуникации, академическому письму на иностранном языке).

На постоянной основе ведутся организованные силами сотрудников центра международных программ университета курсы дополнительной языковой подготовки по английскому и французскому языкам (для обучающихся и сотрудников университета), а также по русскому языку как иностранному (для иностранных обучающихся). Функционирует и студенческий клуб иностранных языков, в рамках которого обучающиеся – представители разных стран – получают возможность выступить в роли преподавателя своего родного языка (арабского, испанского, английского, французского, русского).

В течение учебного года традиционно организована проектная работа обучающихся с использованием иностранного языка, проводятся различные межкультурно ориентированные мероприятия (конференции, викторины, интернет-олимпиады, круглые столы) с международным участием, в том числе на английском языке и на русском языке как иностранном. В ряд важнейших олимпиад по дисциплинам профессионального цикла включены языковые конкурсы и элементы межкультурной коммуникации.

Разработанная система языковой подготовки также включает в себя обеспечение доступа субъектов образовательной среды вуза к уже имеющимся и новым разработанным вспомогательным методическим материалам для самостоятельной языковой подготовки и развития навыков межкультурной коммуникации (путеводитель по городу и университету для иностранных обучающихся, словарь академической лексики, пособие по деловой переписке на английском языке, дистанционный курс по академическому английскому и т.п.).

Описанная система языковой подготовки содержит возможности стимулирования педагогов и обучающихся к повышению уровня владения иностранным языком за счёт внедрённой в университет системы рейтинга, учитывающей как отдельные достижения в области международной активности и победы педагогов и обучающихся в специальных языковых конкурсах, так и целенаправленно разработанные «пакеты достижений» в области международной деятельности.

Заключение

1. В современных условиях растущей поликультурности и многоязычности российского общества и государственной политики по интернационализации и наращиванию экспорта российского медицинского образования чрезвычайно важную роль приобретает качество организации языковой подготовки в медицинских университетах нашей страны.

2. Изучение теоретических аспектов проблемы языковой подготовки и интернационализации высшего образования позволило сформулировать вывод о том, что система языковой подготовки, способствующая интернационализации высшего образования, должна быть открытой, личностно и межкультурно ориентированной и непрерывной. Она должна отвечать логике межкультурной образовательной идеологии и принципам автономно ориентированного подхода, выдвигающего на первый план автономную мотивацию непрерывного личностно-профессионального саморазвития и личностную включённость субъектов языковой подготовки.

3. Практическое использование разработанной системы позволило повысить развивающий потенциал образовательной среды медицинского университета и, как следствие, готовность её субъектов к активному участию в таких процессах интернационализации как академическая мобильность и международное научно-образовательное сотрудничество. В 2020-2024 г. была успешно реализована подготовка иностранных граждан по специальностям «Лечебное дело» и «Стоматология» с использованием языка-посредника (английского).

4. В целом, проведённое исследование показало, что построенная на основе теоретических принципов межкультурного и автономно ориентированного подходов в образовании и учитывающая современные реалии медицинской науки и практики языковая подготовка в медицинском университете является важным фактором интернационализации высшего медицинского образования.

Список литературы

1. Бейсханова С.А. Полиязычное образование как инструмент становления компетентного специалиста // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2013. № 9(137). С. 90-92.
2. Вербицкий А.А. Иноязычное образование в контексте профессии. Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки. 2018. № 2(796). С. 126-141.
3. Иноземцева К.М. Интернационализация высшего профессионального образования в России: языковая политика // Высшее образование в России. 2014. № 5. С. 145-152. URL: <http://vovr.ru/upload/5-14.pdf> (дата обращения: 22.01.2022).
4. Николаев В.К. Экспорт образования в вузах России в условиях новой реальности // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 2. С. 149-166. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2022-31-2-149-166>
5. Павлина С.Ю. Образование без границ: Эразмус глазами участников программ студенческого обмена // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. Вып.4. С. 146-156. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-4-146-156>

6. Тарева Е.Г., Анненкова А.В., Гаврилюк О.А. и др. Межкультурное образование в ВУЗе: лингводидактические стратегии и практики. СПб.: Нестор-История, 2020. 272 с.
7. Фатхуллина Л.З., Гурьянова Т.Н. Интернационализация российского высшего образования: проблемы и перспективы // Вестник Казанского технологического университета. 2014. Т. 17. Вып. 14. С. 483-486.
8. Чупина В.А., Плешакова А.Ю. Интернационализация процесса высшего профессионального образования: проблемы и векторы развития // Гуманитарные научные исследования. 2015. № 11. URL: <https://human.snauka.ru/2015/11/12627> (дата обращения: 14.05.2024).
9. Яроцкая Л.В. Иностранный язык и становление профессиональной личности (неязыковой вуз): Монография. М.: ТРИУМФ, 2016. 258 с.
10. Altbach P.G., Knight J. The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities // Journal of Studies in International Education, 2007, vol. 11, no 3-4, pp. 290-305. <https://doi.org/10.1177/1028315307303542>
11. Galloway N., Numajiri T., Rees N. The ‘internationalisation’, or ‘Englishisation’, of higher education in East Asia // Higher Education, 2020, no. 80, pp. 395-414. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00486-1>
12. Gavriluk O.A., Markovina I.Yu., McFarland J. Internationalisation of Advanced Training for Teachers of Medical English // Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes, 2019, vol. 7, no. 3, pp. 349-357.
13. Kehm B.M., Teichler U. Research on Internationalization in Higher Education // Journal of Studies in International Education, 2007, vol. 11, no. 3-4, pp. 260-273.
14. Knight J. Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales // Journal of Studies in International Education, 2004, vol. 8(1), pp. 5-31.
15. Martins A.C. Internationalisation in Higher Education and English as a teaching and learning tool: what are the implications in all Brazilian Education? // Education Sciences, 2020, vol. 9, no. 10. <https://orcid.org/0000-0003-1830-577X>
16. Svensson L., Wihlborg M. Internationalizing the content of higher education: the need for a curriculum perspective // Higher Education, 2010, vol. 60, no. 6, pp. 595-613.

17. Teichler U. Internationalisation Trends in Higher Education and the Changing Role of International Student Mobility // Journal of International Mobility, 2017, vol. 1, no. 5, pp. 177-216.

References

1. Beyskhanova S.A. Multilingual education as a tool for the formation of a competent specialist. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of the Tomsk State Pedagogical University], 2013, no. 9(137), pp. 90-92.
2. Verbitsky A.A. Foreign language education in the context of the profession. *Vestnik MGLU. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki* [Bulletin of the Moscow State Linguistic University. Education and pedagogical sciences], 2018, no. 2(796), pp. 126-141.
3. Inozemtseva K.M. Internatsionalizatsiya vysshego professional'nogo obrazovaniya v Rossii: yazykovaya politika. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education], 2014, no. 5, pp. 145-152. URL: <http://vovr.ru/upload/5-14.pdf> (accessed January 22, 2022)
4. Nikolaev V.K. Eksport obrazovaniya v vuzakh Rossii v usloviyakh novoy real'nosti. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia], 2022, vol. 31, no. 2, pp. 149-166. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2022-31-2-149-166>
5. Pavlina S.Yu. Obrazovanie bez granits: Erasmus glazami uchastnikov programm studencheskogo obmena. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia], 2021, vol. 30, no. 4, pp. 146-156. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-4-146-156>.
6. Tareva E.G., Annenkova A.V., Gavriluk O.A. *Intercultural education in the university: lingvodidactic strategies and practices*. St. Petersburg.: Nestor-Istoria Publ., 2020, 272 p.
7. Fatkhullina L.Z., Guryanova T.N. Internationalisation of Russian higher education: problems and prospects. *Vestnik Kazanskogo tekhnologicheskogo universiteta* [Bulletin of Kazan Technological University], 2014, vol. 17, no. 14, pp. 483-486.
8. Chupina V.A., Pleshakova A.Yu. Internationalization of the process of higher professional education: problems and vectors of development. *Gu-*

- manitarnye nauchnye issledovaniya* [Humanities Research], 2015, no. 11. URL: <https://human.snauka.ru/2015/11/12627> (accessed May 14, 2024)
9. Yarotskaya L.V. *Foreign language and the formation of a professional personality (non-linguistic university)*: Monograph. Moscow: TRIUMPH Publ., 2016, 258 p.
 10. Altbach P.G., Knight J. The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities. *Journal of Studies in International Education*, 2007, vol. 11, no 3-4, pp. 290-305. <https://doi.org/10.1177/1028315307303542>
 11. Galloway N., Numajiri T., Rees N. The ‘internationalisation’, or ‘Englishisation’, of higher education in East Asia. *Higher Education*, 2020, no. 80, pp. 395-414. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00486-1>
 12. Gavriljuk O.A., Markovina I.Yu., McFarland J. Internationalisation of Advanced Training for Teachers of Medical English. *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 2019, vol. 7, no. 3, pp. 349-357.
 13. Kehm B.M., Teichler U. Research on Internationalization in Higher Education. *Journal of Studies in International Education*, 2007, vol. 11, no. 3-4, pp. 260-273.
 14. Knight J. Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. *Journal of Studies in International Education*, 2004, vol. 8(1), pp. 5-31.
 15. Martins A.C. Internationalisation in Higher Education and English as a teaching and learning tool: what are the implications in all Brazilian Education? *Education Sciences*, 2020, vol. 9, no. 10. <https://orcid.org/0000-0003-1830-577X>
 16. Svensson L., Wihlborg M. Internationalizing the content of higher education: the need for a curriculum perspective. *Higher Education*, 2010, vol. 60, no. 6, pp. 595-613.
 17. Teichler U. Internationalisation Trends in Higher Education and the Changing Role of International Student Mobility. *Journal of International Mobility*, 2017, vol. 1, no. 5, pp. 177-216.

ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Гаврилук Оксана Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой латинского и иностранных языков

*ФГБОУ ВО «Красноярский государственный медицинский университет имени профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого» Министерства здравоохранения Российской Федерации
ул. П. Железняка, 1, г. Красноярск, 660022, Российская Федерация oksana.gavrilyuk@mail.ru*

DATA ABOUT THE AUTHOR

Oksana A. Gavrilyuk, PhD in Education, Associate Professor, Head of the Department of Latin and Foreign Languages

*Prof. V.F. Voino-Yasenetsky Krasnoyarsk State Medical University
1, Partizan Zheleznyak Str., 660022, Krasnoyarsk, Russian Federation*

oksana.gavrilyuk@mail.ru

SPIN-code: 9928-5569

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9343-6633>

Scopus Author ID: 56095317000

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Oa-Gavrilyuk>

Поступила 20.08.2024

После рецензирования 15.10.2024

Принята 18.10.2024

Received 20.08.2024

Revised 15.10.2024

Accepted 18.10.2024



ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ: ФОНАЦИОННО-ФОНЕТИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС ЗНАНИЙ, УМЕНИЙ И НАВЫКОВ

Н.В. Павлова

Аннотация

Обоснование. В условиях современного изменения миропорядка, который касается не только экономики, политики, медицины и т.д., но и образования огромное значение представляет собой профессиональная подготовка будущих педагогических кадров, представленная в Распоряжении Правительства Российской Федерации о Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года. Одной из задач Концепции является повышение значимости русского языка и русской литературы в программах подготовки педагогических кадров. Согласно образовательным программам подготовки, педагогические кадры должны обладать владением профессиональной письменной и устной речью на русском языке, навыками публичной речи, умением осуществлять профессиональную коммуникацию, то есть владеть фонационно-фонетическими знаниями, умениями и навыками.

Цель статьи – исследовать значимость фонационно-фонетических знаний, умений и навыков в процессе подготовки будущих педагогических кадров для их профессиональной деятельности.

Материалы и методы. Статья базируется на изучении аспектов содержания, сущности, особенностей профессиональной подготовки будущих педагогов, психолого-социальных проблем развития и духовно-нравственного становления личности, программы по русскому языку и культуре речи для подготовки педагогических кадров, на положениях по речеголосовой подготовке, а также методологических исследованиях в области языкознания.

Профессиональная подготовка педагогических кадров на современном этапе развития образования должна включать как изучение русского языка, его историко-культурной парадигмы, фонетических, лексических и др. законов, так и владение русским языком, принимая за основу определённый объем фонационно-фонетических знаний о голосе и обращая внимание на сам процесс «производства» речи, то есть на фонационно-фонетические умения и навыки.

Результаты. Научная новизна данного исследования заключается в определении комплекса фонационно-фонетических знаний, умений и навыков, необходимых для профессиональной деятельности педагогов.

Практическая значимость исследования предполагает расширение образовательной программы профессиональной подготовки будущих педагогических кадров «Русский язык и культура речи» фонационно-фонетическими знаниями, умениями и навыками, которые не только улучшат качественные характеристики голоса (сила, тембр, диапазон, выносливость), но и повысят уровень качества педагогического образования в целом.

Ключевые слова: профессиональная подготовка педагогов; фонационно-фонетический комплекс знаний, умений и навыков; учебная программа; производство речи

Для цитирования. Павлова Н.В. Профессиональная подготовка будущих педагогических кадров: фонационно-фонетический комплекс знаний, умений и навыков // Russian Journal of Education and Psychology. 2024. Т. 15, № 6. С. 181-203. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-718

Original article | Methodology and Technology of Vocational Education

PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHING STAFF: PHONATION-PHONETIC COMPLEX OF KNOWLEDGE, SKILLS AND ABILITIES

N.V. Pavlova

Abstract

Background. In the context of modern changes in the world order, which concerns not only economics, politics, medicine, etc., but also education, the

professional training of future teachers, presented in the Decree of the Government of the Russian Federation on the Concept of training teachers for the education system for the period up to 2030, is of great importance. Russian language and literature One of the objectives of the Concept is to increase the importance of the Russian language and Russian literature in teacher training programs. According to the educational training programs, teaching staff must have proficiency in professional written and oral speech in Russian, public speaking skills, the ability to carry out professional communication, that is, possess phonational and phonetic knowledge, skills and abilities.

Purpose. The purpose of the article is to explore the importance of phonation–phonetic knowledge, skills and abilities in the process of training future teaching staff for their professional activities.

Materials and methods. The article is based on the study of aspects of the content, essence, and features of the professional training of future teachers. Psychological and social problems of development and spiritual and moral formation of a personality, programs on the Russian language and speech culture for the training of teaching staff, on the provisions on speech and voice training, as well as methodological research in the field of linguistics.

Russian language Professional training at the present stage of education development should include both the study of the Russian language, its historical and cultural paradigm, phonetic, lexical, etc. laws, and proficiency in the Russian language. Taking as a basis a certain amount of phonation-phonetic knowledge about the voice and paying attention to the very process of “production” of speech, that is, on the basis of a certain amount of phonation-phonetic knowledge about the voice and paying attention to the very process of “production” of speech, that is, on phonation-phonetic skills and abilities.

Results. The scientific novelty of this study lies in determining the complex of phonation-phonetic knowledge, skills and abilities necessary for the professional activity of teachers.

The practical significance of the research suggests the expansion of the educational program for the professional training of future teachers “Russian language and culture of speech” with phonation and phonetic knowledge,

skills and abilities that will not only improve the qualitative characteristics of the voice (strength, timbre, range, endurance), but also increase the quality of pedagogical education in general.

Keywords: professional training of teachers; phonation-phonetic complex of knowledge, skills and abilities; curriculum; speech production

For citation. Pavlova N.V. Professional Training of Future Teaching Staff: Phonation-Phonetic Complex of Knowledge, Skills and Abilities. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2024, vol. 15, no. 6, pp. 181-203. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-718

Введение

Практическое владение русским языком (устно и письменно) для будущих педагогических кадров является неотъемлемой частью их профессиональной деятельности. Профессионально-педагогическая деятельность представляет собой форму психической активности личности, вектор которой направлен на познание и преобразование как мира, так и самого человека [7]. Любая деятельность личности основана на речи, которая рассматривается как средство высказывания и понимания. Голос педагога – это инструмент, благодаря которому становится понятна суть вещей, и работа которого реализуется на основе фонационно-фонетических знаний, умений и навыков.

Профессионально-педагогическая деятельность представляет собой форму психической активности личности, вектор которой направлен на познание и преобразование как мира, так и самого человека [7]. Любая деятельность личности основана на речи, которая рассматривается как средство высказывания и понимания. Голос педагога – это инструмент, благодаря которому становится понятна суть вещей, и работа которого реализуется на основе фонационно-фонетических знаний, умений и навыков.

Владение языком включает теоретическую и практическую составляющую процесса. Теоретическая составляющая владения языком предметно представлена в эмпирической демонстрации методологии языкового образования [2, с. 61-68]. Теоретическая составляющая владения в методологии языкового образования включает:

- научно обоснованную понятийно-категориальную базу;
- практико-эмпирические модели, раскрывающие механизмы овладения русским и иностранным языками, оценивающие, в том числе, уровень компетенций в этом вопросе;
- концепции, направленные на методологическое развитие личности и её культуры с помощью лингвистических законов языка;
- концепции, рассматривающие обучающихся как субъектов коммуникации образовательной и профессиональной деятельности;
- объективные критерии и показатели в реализации межличностной и межкультурной коммуникации в различных контекстах и т.д. [17, с. 33-45].

Практическая составляющая владения языком с точки зрения фонационно-фонетических знаний, умений и навыков представлена в трудах педагогов по речи и вокалу (Л.Б. Дмитриев, J. Abitbol, K. Linklater и др.), как многоступенчатый и многофункциональный процесс специалистов творческо-исполнительского направления. Фонационно-фонетические знания, умения и навыки, посредством которых осуществляется владение языком в речи или пении, предполагает сознательное управление работой артикуляционного аппарата в союзе с дыханием в моменте производства звуков, слов и т.д.

Цель статьи – исследовать значимость фонационно-фонетических знаний, умений и навыков в процессе подготовки будущих педагогических кадров для их профессиональной деятельности.

Задачи статьи согласно цели работы:

- определить какие фонационно-фонетические знания, умения и навыки, необходимы для профессиональной деятельности педагогов;
- уточнить (расширить) содержание программы «Русский язык и культура речи» для будущих педагогов.

Материалы и методы

Материалами исследуемой проблематики стали труды:

- по проблемам профессиональной подготовки педагогических кадров (А. Н. Леонтьев, А. И. Щербакова и др.) [7;15];

- по теории речевой деятельности (И. А. Зимняя и др.) [6];
- по речеголосовой подготовке (J. Abitbol, K. Linklater, и др.) [16; 20];
- по вокальной методике (Л. Б. Дмитриев, Н. В. Павлова, J. Abitbol, Seth Riggs. и др.) [4; 9; 16; 21];
- статьи по вопросам языкового образования (Е. А. Аристова, Н. Д. Гальскова и др.) [1; 2].

Для формирования исследовательского аппарата представленного материала применялись теоретико-концептуальные методы, анализ научно-методической литературы в областях: лингвистики, психолого-педагогической науки, языкознания, физиологии и анатомии, вокально-методической науки, риторики, ораторского искусства и сценической речи, состоялось изучение нормативно-законодательных документов, устанавливающих порядок в деятельности работников образования.

Обсуждение результатов исследования

На практике теоретическая составляющая владения языком, в частности русским языком, реализуется в учебных программах «Русский язык и культура речи». Курс «Русский язык и культура речи» включён в профессиональную подготовку будущих педагогических кадров разных направлений специализации: филология, физика, экономика, история и т.д.

Рассмотрим подробнее программу дисциплины «Русский язык и культура речи» Казанского федерального университета по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование – История» [10; 11].

Цель дисциплины: сформировать знания о культуре речи (письменный и устный формат), обеспечивающие подготовку будущих педагогических кадров в качестве профессионально-коммуникативных руководителей в сфере образования и совершенствование речевой культуры будущих педагогических кадров, но совершенно не уделяется внимание фонационно-фонетической составляющей речи.

Протяжённость курса составляет всего семьдесят два часа, из которых лекции четыре часа с непосредственным участием преподавателя, этот временной объём не предполагает полноценного

изложения теоретического материала, четыре часа работы с педагогом по данной дисциплине очень мало, также мало как шесть часов практических (семинарских занятий). Несмотря на то, что курс предполагает групповые занятия, по факту обучение носит индивидуальный характер. Преподаватель за шесть часов не может просто показать работу теории в практике каждому участнику семинара.

В результате освоения дисциплины должно происходить формирование как общекультурных компетенций (ОК), так и профессиональных компетенций (ПК), которые в программе не указаны. Если общекультурные компетенции способствуют коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках, то профессиональные компетенции должны предполагать готовность к коммуникации с точки зрения звукообразования, точнее с точки зрения качественных характеристик голоса.

Тематические модули, составляющие содержание программы, рассматривают русский язык как знаковую систему, которая базируется на его литературных и нелитературных формах, включающих определённые функции языка, а не как фонационно-фонетическую систему управления произношением в процессе речи на русском языке.

Рассмотрение навыков эффективно-коммуникативного воздействия происходит как компонентов культуры речи, содержащих исторический, учебный, научный, проблемно-понятийный, концептуально-целевой и т.д. аспекты, а не с позиции эмоционально-психологического воздействия на слушателя.

Изучение коммуникативно-языковых норм русского языка также должно включать правила произношения гласных и согласных звуков и их сочетаний.

Освоение стилистических норм русского языка в устной и письменной форме (публицистический, официально-деловой, разговорный), норм коммуникативно-речевого этикета повседневного общения (социально-психологический механизм взаимодействия на людей, стратегия успешной коммуникации, международный аспект и т.д.) в просьбе, комплименте, стратегии и тактике общения, риторическом приёме и коммуникативно-действенном вопросе через фонетико-фо-

нетические умения и навыки предполагает связь с формированием правильного произносительного уклада звуков родного языка, развитый фонематический слух, способность вычленять в слове звуковой состав, соотносить звук и букву, характеризовать звуки, объяснять их позиционные изменения в процессе речи. А также умение определять слоговый состав слова, понимать роль гласных в процессе слоогобразования, навыки постановки ударения в слове, определения его позиции, характеристики слогов как ударных и безударных.

Фонационно-фонетические знания необходимы для осознанного интонирования предложений, соблюдения логических ударений, пауз в структуре предложений и пр. Знание звукового состава слова важно для осознания его смысла и сознательного употребления в речи.

Применение коммуникативно-речевого этикета в деловом общении через фонационно-фонетические умения и навыки включает: комфортный темп речи (тембр голоса, дикция, особенности произношения отдельных звуков, слов и словоформ с учётом ситуации общения и удобства для собеседника), отсутствие дефектов речи, правильное ударение и произношение, естественный голос.

Также важно уметь слушать собеседника и понимать его. Нельзя перебивать кого-либо, в том числе подчинённых. Во время дискуссии нужно задавать как можно больше уточняющих вопросов.

Правильное дыхание во время говорения, хорошо поставленный голос, чёткая дикция, безупречное произношение позволяют оратору привлечь внимание аудитории, воздействовать на сознание, воображение и волю слушателей.

В результате анализа программы учебного курса «Русский язык и культура речи» видно, что реализация содержания дисциплины практически не включает владение русским языком с позиции фонационно-фонетических знаний, умений и навыков связанных с освоением физических возможностей человеческого голоса и разработкой правил и норм речевого режима работы.

Для расширения содержания обучения, способствующего формированию фонационно-фонетических навыков, необходимо определить основные понятия фонационно-фонетических знаний.

Изучение теоретически основных фонационно-фонетических понятий проходить на занятиях лекционного типа в процессе освоения пяти тематических модулей, содержание которых предполагает:

1. Фонетика и фонация – как базовые категории речи.

Фонетика и фонация как педагогические категории связаны с обучением звуковой стороне языка и культуре речи. Фонетика как раздел лингвистики изучает звуковую сторону языковой коммуникации. Изучение фонетики даёт теоретические знания и практические навыки, которые необходимы для изучения языка и всех видов речевой деятельности. Цели обучения фонетике: познакомиться с фонетической системой языка, сформировать литературные нормы произношения, привить навыки распознавания звуков, научить анализировать и классифицировать звуки русского языка.

Фонация – это процесс звукообразования, связанный с работой голосовых складок. Изучение фонационной деятельности (вербальной и невербальной) актёра и певца через средства выразительности: дикцию, силу голоса, тембр, дыхание, эмоционально-экспрессивную окраску голоса, темп и др.[3].

2. Психофизиологическая характеристика фонационно-фонетического процесса:

- изучение понятий: рефлекс, первая и вторая сигнальные системы, иррадиация, концентрация, индукция;

- рассмотрение процессов, отражающих отдельные свойства предметов материального мира или состояний нашего организма: ощущений, восприятий, мышления, памяти, чувства и эмоции, воля, способности.

3. Осанка тела человека в фонационно-фонетической деятельности. Осанка тела человека в пространстве в покое и при движении, формируется и задаётся на бессознательном уровне.

Правильная осанка характеризуется симметричным расположением частей тела относительно позвоночника. При этом голова держится прямо (впереди и пере позвонками), плечевые суставы разведены, предплечья на одном уровне, живот «мягкий», стопы ног параллельны друг другу выпрямлены в коленных, копчик направлен вниз.

Осанка зависит от формы гибкости позвоночника, от состояния нервно-мышечного и связочного аппарата. Она определяется конституционными и наследственными факторами.

Основная задача осанки – предохранение опорно-двигательной системы от перегрузки и травм за счёт рационального выравнивания сегментов тела и баланса мышц.

4. Дыхание: строение и функции дыхательной системы человека.

Дыхательная система человека, как совокупность органов и тканей, обеспечивающих жизнедеятельность организма человека, и способствует фонационно-фонетической деятельности (звукообразованию).

Изучение строения дыхательной системы: носовая полость, глотка, гортань, трахея, бронхи и бронхиолы, лёгкие.

Функции дыхательной системы: дыхательная, защитная, звукообразующая.

Опора звука. Опора звука – это термин, характеризующий устойчивое звукообразование и тактильное ощущение связанное с рефлекторной работой дыхательной мускулатуры, которая постоянно подает воздушное давление под голосовыми складками, управляя рефлекторно этим давлением.

Ощущение опоры напрямую связано с правильным дыханием.

Качественная опора может быть достигнута только под чутким контролем педагога.

5. Строение и функции артикуляционного аппарата человека. Артикуляционный аппарат в жизнедеятельности и речи человека.

Часть голосового аппарата, формирующего звуки речи, называется артикуляционным аппаратом. Органы, входящие в состав артикуляционного аппарата, называются артикуляционными органами. К ним относятся: ротовая полость, губы, язык, мягкое нёбо, нижняя челюсть, глотка, гортань. Главным артикуляционным органом является язык. За счёт его перемещений меняются размеры глоточной и ротовой полости, что приводит к смене звуков.

Основной функцией артикуляционного аппарата является образование звуков (совместно с голосовым и дыхательным отделом), а также знания:

- строение и функции гортани;
- понимание атаки звука, её виды и механизмы;
- регистры голоса, выравнивание регистров в речевом режиме работы голоса;
- явление резонанса и роль резонаторов.

Согласованная работа органов артикуляционного аппарата, порождающая человеческую речь, называется артикуляцией и состоит из трёх последовательных фаз: приступ (экскурсия) – органы речи занимают правильную позицию для произнесения какого-нибудь звука, выдержка – фиксация правильной позиции, рекурсия (отступ) – возврат органов в исходное состояние, либо принятие другой позиции для произнесения следующего звука.

Речь состоит из чередующихся звуков, которые непрерывно сменяют друг друга. Этот поток прерывается только тогда, когда необходимо сделать вдох или выделить те или иные слова, либо части фраз и так далее. Смысл фразы зависит не только от содержания, но и от интонации, от мелодики речи. Именно интонационно-мелодическая составляющая делает речь выразительной.

Акустические возможности речи включают следующие характеристики:

- высота звука – число колебаний в секунду (герц). Она зависит от длины и натянутости голосовых связок;
- сила звука – громкость. Зависит от длины волны, то есть от амплитуды колебаний (величины отклонения от первоначального положения). Амплитуду колебаний создают напор воздушной струи и поверхность звучащего тела;
- длительность звука – время колебания измеряется в миллисекундах;
- тембр – индивидуальная окраска звука, создаваемая обертонами. Он зависит от соотношения основного тона и обертонов. Тембр позволяет отличать один звук от другого, различать звуки различных лиц, мужскую или женскую речь;
- темп речи – скорость протекания речи во времени или число звуковых единиц, произносимых в единицу времени. У взрослого

темпер речи в спокойном состоянии варьируется от 90 до 175 слов в минуту;

– паузы – перерыв в звучании голоса на определённое время. Акустическим коррелятом паузы является падение интенсивности голоса до нуля.

Программа учебного курса должна содержать практические занятия (семинарские занятия).

Практическое владение языком, включающее фонационно-фонетические знания, умения и навыки, посредством которых осуществляется производство и сознательное управление работой артикуляционного аппарата в союзе с дыханием, в научно-методической литературе по речи и пению называется звукообразованием.

Звукообразование – это процесс образования голоса человека определённой высоты, силы и тембра [4].

Звукообразование речи на русском языке предполагает интеграцию фонетического и фонационного компонента речи в процессе жизнедеятельности человека [9, с. 92-97].

Фонетический компонент речи отвечает за строение языка (слоги, ударение, интонация и др.) и соединяет в своей основе акустическую (звучание), физиологическую (строение) и фонологическую (коммуникация) составляющие [5].

Фонационный компонент речи отвечает за эмоционально-физиологический фактор, включающий работу артикуляционного аппарата в союзе с дыханием. Работа артикуляционного аппарата в союзе с дыханием напрямую зависит от индивидуального строения, специфики функционирования и работы в период эмоциональной нагрузки органов человека с одной стороны, а с другой преломляется состоянием нервной, эндокринной, иммунной системы организма человека [1, с. 111-123; 13; 18].

Таким образом, фонационно-фонетические знания, умения и навыки в профессиональной подготовке будущих педагогических кадров представляют собой механизм, формирующий навык сознательного управления качеством речи в процессе профессионально-педагогической деятельности.

Механизм сознательного управления качеством речи в процессе звукообразования включает: индивидуальные качественные характеристики голоса (полётным, сила, тембр т.д.), акустические и физиологические возможности личности, владение дыханием, артикуляционной динамикой, сформированную фразировку и т.д.

Комплексное формирование и развитие механизма сознательно-го управления качеством речи в процессе звукообразования характеризуется следующими компонентами:

- дыхание, которое включает в себя мышечные установки для формирования давления воздушного столба (звуковой опоры), ротоглоточного пространства и положения гортани;

- дикция – способность отчётливо произносить звуки, слоги и слова. Чистота звучания речи зависит от правильной и активной работы артикуляционного аппарата.

- слуховая координация, т.е. умение определять качество и недостатки звуков человеческого голоса;

- сенсорная координация, т.е. умение определять качество и недостатки голоса через тактильные ощущения;

- темп речи – это умение варьировать при необходимости скорость произнесения слов и фраз, интенсивность работы органов артикуляции. Темп речи связан с изменениями формы, объема, положения органов артикуляции в процессе звукообразования речи и чередованием изменений давления воздушного столба согласно задачам речевой ситуации [4, с. 243];

- интонация – это регулятор логических акцентов, изменения громкости голоса, тембра или темпа речи, а также делать необходимые паузы;

- гигиена голоса, правила по режиму голосовой работы и их соблюдению: физические возможности артикуляционного аппарата человека, причины нарушения его работы, выявление способов и методов профилактики голосовых расстройств, оптимизация голосового режима.

Практическое владение языком, включающее фонационно-фонетические знания, умения и навыки, посредством которых осуществляется производство и сознательное управление работой

артикуляционного аппарата в союзе с дыханием индивидуален для каждого будущего специалиста, включая будущих педагогов, поэтому важным моментом в этом вопросе является поиск фонационно-фонетической позиции для качественного и удобного звукообразования:

- фигуры-артикуляция губ и языка;
- скоординированная работа челюстного сустава, лицевых мышц и мышц ротоглотки;
- положение гортани.

Соблюдение нормативно-ритмических принципов устной речи даёт возможность не только определить фонационно-фонетическую позицию качественного и удобного звукообразования, скоординировав работу дыхания и движения органов артикуляции, но и способствует преодолению голосовых нарушений физиологического или механического порядка.

Эмоциональная составляющая процесса производства звуков речи играет важную роль не только в воздействии говорящего голосом на слушателя, но и в получении необходимого отклика-результата на это воздействие, что является очень важным фактором профессиональной деятельности будущих педагогических кадров. Эмоциональная составляющая звукообразования в речи отражается в интонации говорящего через:

- высоту звучания голоса, которая даёт возможность привлечь внимание к говорящему;
- звучность (сила), предполагающую работу резонаторов, полостей усиливающих звучание голоса;
- понятность, чёткость дикции;
- красоту тембровой окраски речи;
- мелодику речи, позволяющая быть услышанным и понятным.

В целом фонационно-фонетический комплекс знаний, умений и навыков речи, предполагающий сознательное управление скоординированной работой артикуляционного аппарата и дыхательной системы, позволяет справляться с эмоцией текущего момента речи. Эмоциональная устойчивость – это важное умение профессиональной деятельности педагога.

Одним из способов освоения умений и навыков фонационно-фонетического комплекса в речевом режиме работы голоса для профессиональной подготовки будущих педагогических кадров может стать творческо-исполнительская практика, представляющая собой смену работы голосового режима с бытового на фонационно-исполнительский (речь или пение). Базовыми составляющими такой практики будут:

- сценическая речь: упражнения технологической направленности, трудноговорки, скороговорки, басни, стихи, проза и т.д.;
- вокал: упражнения, вокализы, произведения с тестом в разных стилях и т.д.

Уровень сложности составляющих творческо-исполнительская практики будет зависит от индивидуальных способностей и возможностей будущих педагогических кадров и их собственной фонационно-фонетической мотивации. Результат практики напрямую зависит от цели и текущих задач.

Таким образом, программа учебного курса «Русский язык и культура речи» будет расширена фонационно-фонетическим комплексом знаний, умений и навыков, связанных с сознательным управлением голосом в речевом режиме его работы.

Смена режима работы голоса позволит исправить фонационно-фонетические недостатки голоса будущих педагогических кадров в речевом режиме, наработать выносливость и сохранить здоровье артикуляционного аппарата в течении всей педагогической жизни специалиста [4, с. 244; 3, с. 68-73].

Программа учебного курса должна содержать и публичные выступления:

- речевые: зачёты по предмету, творческие и научные выступления и т.д.;
- вокальные: участие в концертах-фестивалях, вокальных конкурсах и т.д.

Для подготовки к речевым зачётам, творческим и научным выступлениям, можно воспользоваться следующими ресурсами: сайт videotutor-rusyaz.ru, на котором представлены упражнения, связан-

ные с жанрами научного стиля речи. Например, можно проанализировать тексты рецензий, выявить особенности их содержания и формы, определить, какие стандартные конструкции использованы авторами, и охарактеризовать достоинства и недостатки этих текстов; сайт iokk38.ru, на котором представлены задания и упражнения, в том числе на исправление речевых ошибок, нахождение тавтологии и плеоназма; сайт infourok.ru, на котором можно пройти тестирование по теме «Основные жанры научного стиля и устной речи. Правила корректной дискуссии»; сайт studwork.ru, на котором представлен тест по ораторскому искусству для проверки уровня знаний и закрепления изученного материала.

Творческой реализации фонационно-фонетических знаний, умений и навыков могут способствовать речевые конкурсы, фестивали, мастер-классы, например: всероссийский фестиваль-конкурс речевого исполнительского искусства «Верба», проходит в очном и заочном формате в рамках всероссийского форума речевого искусства «Верба», организован Алтайским государственным институтом культуры, студенты представляют прозаические и поэтические произведения отечественных авторов в номинациях «Проза. Классика», «Проза. XX век», «Поэзия. Классика», «Поэзия. XX век», «Современная поэзия», «Фольклор. Авторская сказка»; международный фестиваль-конкурс речевого и вокального искусства «Илһамият», проводится в Казани, в нём участвуют учащиеся детских школ искусств, детских музыкальных и общеобразовательных учреждений, училищ, воспитанники УДО, СДК, РДК, детские и молодёжные коллективы, студенты средних и высших учебных заведений в сфере искусства и культуры, а также студенты других вузов Российской Федерации и стран зарубежья; международный конкурс-фестиваль ораторского искусства «Русское слово», проводится «Высшей школой перевода» Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова при участии «Государственного академического Малого театра России», конкурс проводится среди российских и иностранных студентов, аспирантов, учащихся подготовительных отделений, изучающих русский язык как иностранный, а также школьников старших

классов; «Пушкин.225» – всероссийский конкурс чтецов для студентов и педагогов, посвящённый популяризации творческого наследия А. С. Пушкина; онлайн-конкурс чтецов «Галактика Талантов»; «Табуретка» – международный поэтический конкурс чтецов среди студентов театральных вузов и колледжей, который проходит в «Высшей школе сценических искусств» (Театральная школа Константина Райкина); «Поэтика» – всероссийский литературный конкурс чтецов русской литературы XIX-XX веков, проводится ежегодно в два этапа: отборочный (в дистанционной форме) и заключительный (в очной); мастер-класс «Голос и речь: как говорить убедительно» от «Нетологии» – курс, на котором студенты учатся использовать речь для достижения целей в работе и жизни; мастер-класс «Голос: инструкция по применению» от школы «Глаголь» – курс, на котором слушатели получают комплект упражнений по технике речи; мастер-класс «Ораторское искусство и мастерство презентации» от Eduson Academy – курс, на котором учат не только отстаивать свою точку зрения перед публикой, но и развивают эмоциональный интеллект; мастер-класс «Техники речи: голос, дикция, интонация. Мастерство убедительного выступления» от НИИДПО – курс по технике речи; мастер-класс «Навыки публичных выступлений» от City Business School – курс, на котором учат закрывать публичные возражения и разрешать конфликты; мастер-класс «Искусство речи» от творческого объединения «Культура речи»; мастер-класс «Курс ораторского мастерства и искусства речи» от МГИМО.

Для продвинутого уровня творческой реализации фонационно-фонетических знаний, умений и навыков можно участвовать в вокальных конкурсах и фестивалях: международный конкурс вокалистов имени Наталии Шпиллер «Шедевры русской музыки»; международный онлайн-конкурс «На крыльях музыки и танца»; международный онлайн-конкурс «Серебряный камертон»; многожанровый фестиваль-конкурс «Радуга талантов»; Всероссийский молодёжный песенный гала-марафон (навстречу 80-летию Великой Победы); вокальный конкурс-фестиваль студентов театральных вузов «Поющая маска», в центре внимания конкурсной программы которого нахо-

дится жанр актёрской песни, а критериями оценки служат не только вокальные способности участников, но и их актёрский талант; всероссийский фестиваль «Ожерелье России»; фестиваль «Московская студенческая весна».

Заключение

1. Методология механизмов звукообразования человека в речевом режиме работы голоса сегодня актуальна, поскольку предполагает не только теоретические и эмпирические рекомендации по изучению строения и работы голосового аппарата, но и их практическую реализацию, способствующую преодолению голосовых трудностей (физиологических, психологических, акустических и т.д.) в различных ситуациях речи (общение, коммуникация) [8, с. 79; 19].

2. Профессиональная подготовка будущих педагогических кадров в образовательном пространстве России должна включать программы по русскому языку и культуре речи, содержание которых основано как на знаниях историко-культурную парадигмы языка; фонетических, лексических и т.д. законов, механизмов общения и коммуникации, так и на фонационно-фонетическом комплексе знаний, умений и навыков работы голоса в речевом режиме [12].

3. Профессиональная подготовка будущих педагогических кадров будет эффективной тогда, когда:

- Фонационно-фонетический комплекс знаний, умений и навыков расширит учебные программы по освоению русского языка и культуре речи профессиональной подготовки будущих педагогических кадров.

- Фонационно-фонетический комплекс знаний, умений и навыков повысит степень восприятия и понимания речи другого человека.

- Фонационно-фонетический комплекс знаний, умений и навыков повысит качество акустических характеристик голоса.

4. Практическая реализация фонационно-фонетического комплекса знаний, умений и навыков производства речи на русском языке в профессиональной подготовке будущих педагогических кадров будет интегрироваться с знанием всех законов, норм, правил и пр.

речи на русском языке и осваиваться постоянно, последовательно и постепенно, протекая в течении всего периода подготовки будущих педагогических кадров к профессиональной деятельности.

5. Фонационно-фонетический комплекс знаний, умений и навыков не только будет способствовать эффективности профессиональной подготовки будущих педагогических кадров, но и повысит уровень качества педагогического образования в целом.

Список литературы

1. Аристова Е. А. Развитие у студентов вуза фонетических и фонационных навыков иноязычной устной речевой деятельности // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2014. № 9. С. 111-123.
2. Гальскова Н. Д., Левченко М. Н., Шабанова В. П., Скитина Н. А., Краснова И. А. Современное профессиональное лингвистическое образование в России: концептуальные составляющие и ценностные ориентации // Голос молодежи. 2022. № 2. С. 61-68.
3. Григорьева Г. А. Сближение речевой и певческой фонации как необходимое условие подготовки учителя музыки к профессиональной деятельности // Психология и педагогика в системе современного образования: сборник материалов IV Международной научно-практической конференции. 2018. С. 68-73.
4. Дмитриев Л. Б. Основы вокальной методики: учеб. пособие для муз. вузов / под ред. Л.Б. Дмитриева. Москва: Музыка, 2007. 367 с.
5. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации / под ред. Р. Г. Котова, А. И. Новикова. Москва: Наука, 1982. 159 с.
6. Зимняя И.А. Педагогическая психология / под ред. И.А. Зимней. М.: Логос, 2005. 384 с.
7. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / под ред. А. Н. Леонтьева. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
8. Павлова Н. В. Формирование фонетических навыков в фонационной деятельности исполнителя // Педагогический журнал: научный журнал. 2019. №3 А. С. 78-84.

9. Павлова Н. В. Применение резонансной теории в вокально-речевой подготовке студентов творческих специальностей // Образование и саморазвитие. 2011. № 1(23). С. 92-97.
10. Приказ Министерства образования Российской Федерации от 05.04.2017 N 301 «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры». URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=370846> (дата обращения: 10.08.2024).
11. Программа дисциплины «Русский язык и культура речи»; 44.03.01 «Педагогическое образование». URL: <https://kpfu.ru/pdf/portal/oop/260208.pdf> (дата обращения: 06.07.2024).
12. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 24 июня 2022 г. № 1688-р «О Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г.». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/404830447/> (дата обращения: 21.12.2023).
13. Степанова Ю. Е. Этиологические, патогенетические и клинические основы нарушений голоса у детей: автореф. дис. ... доктора медицинских наук. Санкт-Петербург, 2005. 39 с.
14. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2024 № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202405070015> (дата обращения: 30.05.2024).
15. Щербакова А. И. Поликультурная музыкально-художественная коммуникация: монография / под ред. А. И. Щербаковой, Н. И. Ануфриевой, И. А. Корсаковой. М.: РГСУ, 2011. 200 с.
16. Abitbol, Jean. *L'odyssée de la voix*. Paris: R. Laffont, 2004. 515 p.
17. Galskova Natalia D., Poliakova Nataliia V., Shabanova Veronika P. Methodological vector of professional training development language teachers // Training, Language and Culture. 2023. Vol. 7, No. 4. P. 33-45.
18. Federico Albano Leoni, Pietro Maturi. *Manuale di Fonetica*; nuova edizione. Carocci Editore, Roma, 2002. 169 p.

19. Foster, Kenneth D. Ask and you will succeed. Hoboken, N.J. : Wiley, 2009. 272 p.
20. Linklater, Kristin. Freeing the natural voice. New York : Drama Book Specialists, 1976. 210 p.
21. Seth Riggs. Singing for the Stars: A Complete Program for Training Your Voice. Publisher : Alfred Music Publishing, (September 1, 1998). 96 p.

References

1. Aristova E. A. Razvitie u studentov vuza foneticheskix i fonacionny'x navy'kov inoyazy'chnoj ustnoj rechevoj deyatel'nosti [The development of phonetic and phonation skills of foreign language oral speech activity among university students]. *Vestnik Permskogo nacionalnogo issledovatel'skogo politexnicheskogo universiteta. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki*, 2014, no. 9, pp. 111-123.
2. Galskova N. D., Levchenko M. N., Shabanova V. P., Skitina N. A., Krasnova I. A. Sovremennoe professional'noe lingvisticheskoe obrazovanie v Rossii: konceptual'ny'e sostavlyayushhie i cennostny'e orientacii [Modern professional linguistic education in Russia: conceptual components and value orientations]. *Golos molodezhi*, 2022, no. 2, pp. 61-68.
3. Grigorieva G. A. Convergence of speech and singing phonation as a necessary condition for preparing a music teacher for professional activity. *Psychology and pedagogy in the system of modern education: proceedings of the IV International Scientific and Practical Conference*. 2018, pp. 68-73.
4. Dmitriev L. B. *Osnovy vokalnoj metodiki: ucheb. posobie dlya muz. Vuzov* [Fundamentals of vocal technique: studies. a manual for the muses. Universities]. Moscow, Music Publ., 2007, 367 p.
5. Zhinkin N. I. *Rech kak provodnik informacii* [Speech as a conductor of information]. Moscow, Nauka Publ., 1982, 159 p.
6. Zimnyaya I.A. *Pedagogicheskaya psixologiya* [Educational psychology]. Moscow, Logos Publ., 2005, 384 p.
7. Leontev A. N. *Deyatel'nost. Soznanie. Lichnost* [Activity. Conscience. Personality]. Moscow, Politizdat Publ., 1975, 304 p.
8. Pavlova N. V. Formirovanie foneticheskix navy'kov v fonacionnoj deyatel'nosti ispolnitelya [Formation of phonetic skills in the phona-

- tion activity of the performer]. *Pedagogicheskij zhurnal*, 2019, no. 3 A, pp. 78-84.
9. Pavlova N. V. *Primenenie rezonansnoj teorii v vokalno-rechevoj podgotovke studentov tvorcheskix specialnostej* [Application of resonance theory in vocal and speech training of students of creative specialties]. *Obrazovanie i samorazvitie*, 2011, no. 1(23), pp. 92-97.
10. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation from 05.04.2017 N 301 “On approval of the order of organization and implementation of educational activities under educational programs of higher education - bachelor’s degree programs, specialist programs, master’s degree programs”. <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=370846> (accessed August 10, 2024).
11. Program of the discipline “Russian language and culture of speech”; 44.03.01 “Pedagogical education. <https://kpfu.ru/pdf/portal/oop/260208.pdf> (accessed July 06, 2024).
12. Order of the Government of the Russian Federation of June 24, 2022, No. 1688-r “On the Concept of training of pedagogical staff for the education system for the period up to 2030”. <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/404830447/> (accessed December 21, 2023).
13. Stepanova Yu. E. *Etiologicheskie, patogeneticheskie i klinicheskie osnovy narushenij golosa u detej*. Avtoref. dis. dok. med. nauk [Etiological, pathogenetic and clinical foundations of voice disorders in children. Abstract of the diss. Doct. med. sci.]. Saint Petersburg, 2005, 39 p.
14. Decree of the President of the Russian Federation from 07.05.2024 № 309 “On the national development goals of the Russian Federation for the period up to 2030 and for the perspective up to 2036”. <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202405070015> (accessed May 30, 2024).
15. Shherbakova A. I. *Polikulturnaya muzykalno-xudozhestvennaya kommunikaciya: monografiya* [Multicultural musical and artistic communication: a monograph]. Moscow, RGSU Publ., 2011, 200 p.
16. Abitbol, Jean. *L’odyssée de la voix*. Paris: R. Laffont, 2004, 515 p.
17. Galskova Natalia D., Poliakova Nataliia V., Shabanova Veronika P. Methodological vector of professional training development language teachers. *Training, Language and Culture*, 2023, vol. 7, no. 4, pp. 33-45.

18. Federico Albano Leoni, Pietro Maturi. *Manuale di Fonetica; nuova edizione*. Carocci Editore, Roma, 2002, 169 p.
19. Foster, Kenneth D. *Ask and you will succeed*. Hoboken, N.J. : Wiley, 2009, 272 p.
20. Linklater, Kristin. *Freeing the natural voice*. New York: Drama Book Specialists, 1976, 210 p.
21. Seth Riggs. *Singing for the Stars: A Complete Program for Training Your Voice*. Publisher: Alfred MusicPublishing, (September 1, 1998), 96 p.

ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Павлова Наталия Владимировна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры вокального искусства и оперной подготовки
*Московский государственный институт музыки имени А.Г.
Шнитке*
*ул. Маршала Соколовского, 10, г. Москва, 123060, Российская
Федерация*
neptun67@list.ru

DATA ABOUT THE AUTHOR

Nataliya V. Pavlova, PhD in Pedagogy, Associate Professor of the De-
partment of Vocal Art and Opera Training
Moscow State Institute of Music named after A. G. Schnittke
10, Marshal Sokolovsky Str., Moscow, 123060, Russian Federation
neptun67@list.ru
SPIN-code: 8447-9973
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4797-6321>

Поступила 12.10.2024

После рецензирования 02.11.2024

Принята 12.11.2024

Received 12.10.2024

Revised 02.11.2024

Accepted 12.11.2024

DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-710

EDN: ENWWDV

УДК 378.016:53



Научная статья | Методология и технология профессионального образования

ПОЛИСУБЪЕКТНАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ СОПРЯЖЕНИЯ ВИРТУАЛЬНЫХ И НАТУРАЛЬНЫХ ЭКСПЕРИМЕНТОВ НА БАЗЕ ТЕХНОПАРКОВ И КВАНТОРИУМОВ

С.О. Фоминых

Аннотация

Современная система подготовки будущих учителей немислима без инновационной составляющей: это и необходимость, это и веление времени. Значительную роль в данной системе занимает полисубъектный подход, подразумевающий возможность реализации профессионального взаимодействия в практических условиях и отработке навыков профессионального общения. Тем не менее, при определенной мере изученности недостаточно, на наш взгляд, в научной педагогической литературе исследован вопрос о профессиональном взаимодействии и подготовке будущих учителей в условиях сопряжения виртуальных и натуральных экспериментов на базе технопарков и кванториумов.

Методологическая схема полисубъектной профессиональной подготовки нацелена на формирование наилучших условий для совершенствования личности студентов как будущих педагогов в рамках обучающего процесса. Профессиональная подготовка в режиме полисубъектности дает возможность студенту, используя материально-техническую базу технопарков и кванториумов, развивать профессиональные компетенции, самореализоваться в сфере науки и исследований, в том числе за счет применения инструментов экспериментальной работы.

Цель: определить специфику полисубъектной профессиональной подготовки студентов педагогических специальностей в условиях сопряжения виртуальных и натуральных экспериментов на базе технопарков и кванториумов.

Материалы и методы: теоретические методы (анализ научных работ, публикаций и систематизация теоретической информации); эмпирические методы (опрос обучающихся вуза).

Результаты. Под полисубъектной профессиональной подготовкой студентов педагогических специальностей подразумевается процесс взаимодействия различных участников образовательной системы - как отдельных личностей, так и целых субъектных групп, основанный на специфических отношениях, формируемых в рамках разнообразных полисубъектов образовательного пространства высшего учебного заведения. Процесс полисубъектной профессиональной подготовки будущего педагога на сегодняшний день не мыслим без инновационной составляющей, это становится необходимостью в рамках тенденций цифровизации и внедрения инновационных образовательных технологий.

Заключение. Результаты проведенного авторского исследования показывают, что уровень полисубъектного взаимодействия на текущий момент оценивается студентами достаточно высоко. Это подтверждается тенденциями динамики отношения студентов к преподавательскому составу вуза: от «эксперта» до «друга и наставника», а также в большей степени высоким уровнем удовлетворенности и необходимостью поддержки научного руководителя при проведении сопряженного эксперимента в условиях технопарка.

Ключевые слова: взаимодействие; полисубъектная профессиональная подготовка; будущие учителя; эксперименты виртуальные и натуральные; технопарки; кванториумы

Для цитирования. Фоминых С.О. Полисубъектная профессиональная подготовка будущих учителей в условиях сопряжения виртуальных и натуральных экспериментов на базе технопарков и кванториумов // Russian Journal of Education and Psychology. 2024. Т. 15, № 6. С. 204-224. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-710

Original article | Methodology and Technology of Vocational Education

POLYSUBJECT PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS IN CONDITIONS OF COMBINING VIRTUAL AND NATURAL EXPERIMENTS BASED ON TECHNOPARKS AND QUANTORIUMS

S.O. Fominykh

Abstract

The modern system of training future teachers is unthinkable without an innovative component: it is both a necessity and a requirement of the times. A significant role in this system is played by a polysubjective approach, which implies the possibility of implementing professional interaction in practical conditions and practicing professional communication skills. Nevertheless, despite a certain degree of study, in our opinion, the issue of professional interaction and training of future teachers in the context of combining virtual and natural experiments based on technology parks and quantum centers has not been sufficiently studied in scientific pedagogical literature. The methodological scheme of polysubjective professional training is aimed at creating the best conditions for improving the personality of students as future teachers within the framework of the educational process. Professional training in the polysubjectivity mode gives the student the opportunity, using the material and technical base of technology parks and quantum centers, to develop professional competencies, self-actualize in the field of science and research, including through the use of experimental work tools.

Objective: to determine the specifics of the poly-subject professional training of students of pedagogical specialties in the context of the conjugation of virtual and natural experiments based on technology parks and quantum centers.

Materials and methods: theoretical methods (analysis of scientific papers, publications and systematization of theoretical information); empirical methods (survey of university students).

Results. Poly-subject professional training of students of pedagogical specialties implies the process of interaction of various participants of the educa-

tional system - both individuals and entire subject groups - based on specific relationships formed within the framework of various poly-subjects of the educational space of a higher educational institution. The process of poly-subject professional training of a future teacher today is unthinkable without an innovative component; this is becoming a necessity within the framework of digitalization trends and the introduction of innovative educational technologies.

Conclusion. The results of the conducted author's study show that the level of polysubject interaction is currently assessed by students quite highly. This is confirmed by the trends in the dynamics of students' attitudes towards the university teaching staff: from "expert" to "friend and mentor", as well as, to a greater extent, a high level of satisfaction and the need for support from the scientific supervisor when conducting a coupled experiment in the conditions of a technology park.

Keywords: multi-subject professional training; future teachers; virtual and natural experiments; technoparks; quantories

For citation. Fominykh S.O. Polysubject Professional Training of Future Teachers in Conditions of Combining Virtual and Natural Experiments Based on Technoparks and Quantoriums. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2024, vol. 15, no. 6, pp. 204-224. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-710

Введение

В настоящий момент российская система высшего профессионального образования подразумевает включение в содержание процесса обучения студентов инновационных компонентов (в частности, технопарков и кванториумов). Этот подход способствует реализации возможностей для будущих педагогов в рамках полисубъектной профессиональной подготовки. В последнем словосочетании ключевым является прилагательное «полисубъектный» - понятие, тесно связанное с понятием взаимодействия.

Сегодняшняя педагогическая система внедрения модели личностно-ориентированного характера обуславливает саму парадигму обучения, где зафиксирован акцент на равноправии внутри взаимоотношений субъектов образовательной системы.

Применение личностно-ориентированного подхода в образовательной системе требует восприятия личности обучающегося как центральной фигуры процесса. Однако это не означает потерю педагогом его значимости в образовательном процессе и базовой роли - ведения за собой студентов. Изменился лишь характер самой роли и самого педагогического взаимодействия сторон образовательного процесса.

Материалы и методы

Методами исследования послужили:

- технологический и системный подходы, позволяющие раскрыть специфику полисубъектной профессиональной подготовки студентов педагогических специальностей в условиях сопряжения виртуальных и натуральных экспериментов на базе технопарков и кванториумов;

- анкетирование будущих педагогов, обучающихся по специальности «Физика и информатика», с целью выявления уровня полисубъектного взаимодействия в условиях ВУЗа и технопарка.

Результаты и обсуждение

Многие исследователи рассматривают в своих работах вопросы формирования компетентности будущего учителя. В.С. Малых, И.Н. Жукова, А.В. Аркелов предлагают использование модернизированного дидактического принципа прочности знаний [10], И.Н. Рогова охарактеризовала уровни сформированности методической компетентности [13]. По мнению Н.А. Шайденко, С.Н. Кипуровой «не следует рассматривать изолированно различные виды профессиональной компетентности, так как они носят интегративный характер» [16]. В своих исследованиях Т.В. Никитина освещает развитие экспериментальных умений в условиях цифровой трансформации образования [11].

Также следует отметить исследования зарубежных ученых, в которых подчеркивается важность формирования у будущих учителей методических навыков организации учебного процесса [17], значимость предметной и методической подготовки учителей для

всестороннего развития учащихся [19], востребованность организации методических курсов для преподавателей [21]. Акцентируется внимание на формирующем оценивании компетенций будущих учителей [20] и анализируется влияние новых технологий и онлайн-коммуникаций на высшее образование [18].

Качественная профессиональная подготовка будущего педагога возможна только в тесном взаимодействии: с преподавателями вуза, со студентами-одногоруппниками, с учениками, со средой. При этом само взаимодействие представляется сложно определяемой категорией (в смысле однозначности), имеющей дискуссионный характер.

Взаимодействие – сложное субъектно-субъектное социально-педагогическое понятие. Словарь Ожегова предлагает такую интерпретацию понятия, как филологическая конструкция, состоящая из двух смысловых частей. Первая часть – слово «взаимный», заключающий в себе двусторонность. Вторая часть связана с понятием «действия» в призме следующих точек зрения: отражение энергетического процесса деятельности; итог энергетического процесса; поступки, поведение; события, о которых идет речь; часть драматического произведения; основной вид математического вычисления [12].

Педагогическое взаимодействие является особой категорией в рамках педагогической науки. Российская педагогическая энциклопедия трактует данное понятие как совместную деятельность субъектов образовательного процесса, способствующего всестороннему личностному развитию обучаемого [14].

Отечественный педагог Е.А. Кудрявцева рассматривает педагогическое взаимодействие в призме принципа самоорганизации. Подобная точка зрения раскрывает совокупность связей между субъектами педагогического процесса с помощью внешних и внутренних показателей. Внешние представлены социальной реальностью, в которой развивается индивид, а внутренние связаны с индивидуальным уровнем развития субъектов педагогического процесса [9].

Отечественный педагог В.Д. Семёнова изучает педагогическое взаимодействие с помощью структурного подхода, который ставит в противовес вышеописанному подходу, базирующемуся на принципе

самоорганизации. Структурный подход раскрывает взаимодействие как совокупную деятельность внешних и внутренних факторов. Ключевыми являются процессы личностного развития субъектов и реализации форм совместной деятельности [7].

Сущность педагогического взаимодействия определяется рамками многочисленных исследований различных авторов по данной проблематике (рис. 1).

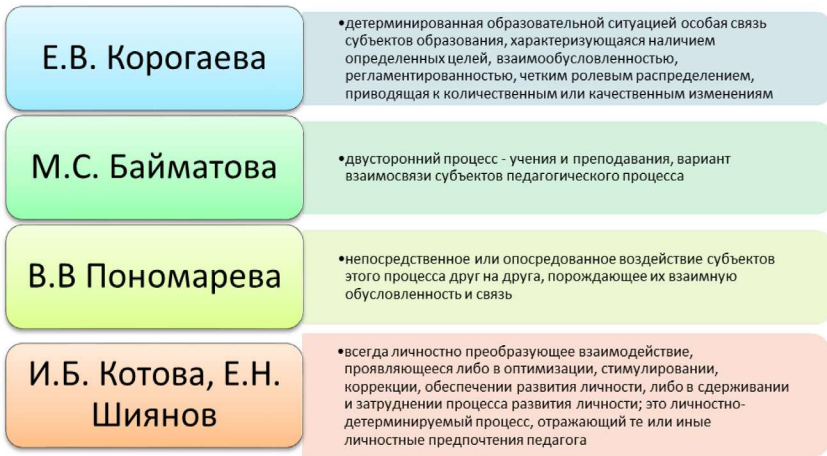


Рис. 1. Подходы к определению сущности педагогического взаимодействия

С точки зрения И.А. Зимней, категорию педагогического взаимодействия можно рассматривать на трех уровнях:

- взаимодействие обучающего (педагога) и обучающихся (учеников) – это первый уровень такого взаимодействия, по-сути, базовый, где общение происходит между субъектами;
- этот базовый уровень существует как элемент более сложной системы взаимодействия системы образовательного процесса;
- в свою очередь уровень образовательного процесса включен в поле образовательной системы [4].

В контексте исследуемой проблематики профессиональной подготовки будущих кадров нас интересует не просто педагогическое взаимодействие, а взаимодействие полисубъектное.

Именно оно является основой полисубъектной профессиональной подготовки, однако, не тождественно понятию педагогического взаимодействия. Полисубъектное взаимодействие является некоторым уровнем взаимодействия педагогического.

При определении понятия «полисубъектность» мы будем исходить из соображений С.П. Ивановой, определяющей, что данный формат коммуникации людей имеет природу уважительного общения, выстраивания эффективного диалога, за счет чего субъекты взаимодействия могут обмениваться идеями, позициями, ценностными ориентирами и будут услышаны друг другом.

Общение полисубъектного характера «подразумевает, что каждый из участников диалога не просто сознает свое мнение и индивидуальность, но также имеет стремление выявить свои скрытые изнутри смыслы и представить их в общении с людьми, иными словами быть открытым и смелым в общении» [5, с. 166].

Полисубъектная коммуникация с позиции И.В. Вачкова интерпретируется как «разновидность прямого диалога, информационного обмена лиц, при котором формируется своя атмосфера близкого, содержательного и открытого общения и отношений, оптимальные условия для прогресса. При этом формируется полисубъект как отдельный вид социальной общности» [2, с. 36]. Внутри данной группы он выстраивает коммуникацию полисубъектного характера, т.е. ведет взаимодействие с несколькими субъектами, и эта группа составляет целостный организм, самостоятельный субъект наряду с другими различными полисубъектами.

Для развития навыков полисубъектности студент должен регулярно практиковаться в учебном процессе и повседневной жизни, становясь частью различных «полисубъектов»: «педагог-студенты», «куратор—группа обучающихся», «руководитель—команда волонтеров», «работодатель — студент», «тьютор — студент» и т.д.

За счет выстраивания определенной структуры полисубъектных отношений создается такая система сотрудничества, которая и определяет сущность полисубъекта. Его свойства определяются «единой смысловой характеристикой деятельности», общими ценностями,

мотивами совместной работы, ориентирами на открытость, понимание, сплоченность [6]. В целом полисубъект определяется элементом «со-бытийным», а не только компонентом отношений и общения.

С позиции В.П. Бедерхановой и И.Ю. Шустовой, отношения, которые выстраиваются в пределах полисубъекта, характеризуются особенностями со-бытийного характера, определенными ценностями и смысловой составляющей, которые проявляются посредством единых стремлений и интересов (вовлеченность в процесс, решение неких общих проблем и вопросов), уважение, доверие, искренность (открытые отношения, честность, равноправие), направленность на самопознание, самоанализ (развитие рефлексивности), представление личных позиций (выражение мнения и ценностных установок в их пересечении и объединении с чужими).

«Будучи участником полисубъекта как со-бытийной общности, индивид чувствует некое единение с другими субъектами, он принимает чужие эмоции, ценности и точки зрения, переживая и переосмысляя их, которые в итоге становятся составляющими и его собственного миропонимания. Событие определяет совместное существование, реализуемое в текущий момент, формируемое на общих связях и действиях, производимых и переживаемых «здесь и сейчас». Событийный компонент обуславливает корреляцию собственного «Я» и внешнего «Мы» в этой общности» [1, с. 32, 33].

Таким образом, под «полисубъектом» мы будем подразумевать самоорганизующуюся систему, представляющую собой совокупность субъектов, объединенных общими целями, и характеризующуюся рядом ключевых аспектов, основанных на синергетической теории систем:

а) полисубъект формируется в условиях наличия взаимодополнения и взаимодействия между его участниками. Каждый субъект, входящий в состав полисубъекта, обладает определёнными ресурсами и компетенциями, которые могут быть реализованы в рамках совместной деятельности. Важным элементом является наличие общей цели или задачи, сплачивающей участников и способствующей их самоорганизации;

б) полисубъект демонстрирует устойчивость благодаря наличию внутренних механизмов саморегуляции и внешних взаимодействий, формирующих динамическое равновесие. В процессе своего развития полисубъект может проходить стадии становления, обострения конфликтов, кризисов и трансформаций, что позволяет ему адаптироваться к условиям изменяющейся среды, сохраняя при этом свою целостность и функционирование.

в) в рамках полисубъекта важны демократические принципы взаимодействия, такие как открытость, равенство и доверие между участниками. Эффективное сотрудничество возможно благодаря качественной коммуникации и принципам коллективной ответственности, где каждый субъект понимает свою роль и ориентирован на общий результат. Также стоит отметить, что взаимодействие усиливается за счёт распределения задач и ресурсов, что позволяет достигать синергетического эффекта.

г) Основным результатом функционирования полисубъекта является достижение установленных общих целей и задач, что выражается в виде конкретных итогов.

Следовательно, полисубъект — это динамичная и адаптивная система, самопорождающаяся и развивающаяся за счет взаимодействия своих субъектов, обеспечивая устойчивость и эффективность в ответ на изменения внешней среды.

Иными словами, суть полисубъекта заключается в объединении деятельности различных участников образовательной системы, включая как отдельных людей, так и группы, что создает общность событий. В рамках этой общности происходит целенаправленное и ценностно насыщенное взаимодействие между педагогом и его учениками, нацеленное на развитие субъектов. В процессе общения и сотрудничества формируются полисубъектные отношения, в которых участники ведут диалоги «на территории» данной общности, обладающей целостностью по сравнению с другими полисубъектами. В итоге такие полисубъекты становятся компонентами единого образовательного пространства учебного заведения и важными элементами подготовки студентов в целом.

Коммуникация полисубъектного характера преподавателей и будущих специалистов, происходящая на базе современных центров инноваций, определяемая в качестве формы взаимодействия участников образования на территории технопарков, научно-производственных комплексов и др., выступает сегодня комплексным и многоаспектным условием их взаимовыгодного прогресса.

Это взаимодействие может существенно повлиять на эффективное и продвинутое развитие как самих обучающихся, так и их педагогических наставников, если они будут стараться обогащать свой опыт и знания, делая такими же ресурсными и продвинутыми событийные процессы.

Воздействие полисубъектной коммуникации на развитие качеств личности ее участников, профкомпетенций и знаний будущих специалистов определяется формированием в рамках их общения и обмена своими возможностями, мнениями и ценностями, таких психолого-педагогических явлений и следствий, которые обуславливают уровень и качество рассматриваемого воздействия.

В рамках нашего исследования мы будем понимать под полисубъектной профессиональной подготовкой студентов педагогических специальностей процесс взаимодействия различных участников образовательной системы - как отдельных личностей, так и целых субъектных групп-, основанный на специфических отношениях, формируемых в рамках разнообразных полисубъектов образовательного пространства высшего учебного заведения. Этот процесс направлен на повышение качества полисубъектности всех участников.

Процесс полисубъектной профессиональной подготовки будущего педагога на сегодняшний день не мыслим без инновационной составляющей. Это становится необходимостью в рамках тенденций цифровизации и внедрения инновационных образовательных технологий.

Например, использование возможностей как реального, так и виртуального эксперимента обусловлено тем, что количество проводимых натуральных (реальных) экспериментов по предметам естественно-научного цикла в качестве основных способов практи-

ческого обучения предмету существенно уменьшились, и это стимулировало применение методов и средств информационных технологий в структуре учебной экспериментальной работы. Тем не менее, не все трудности, с которыми сталкивается обучение, могут быть успешно решены лишь путем информатизации образовательных процессов, так как технические и информационные новшества лишь добавляются к уже установленным методам обучения.

На данный момент все чаще отмечается направленность на вытеснение реально производимого опыта (эксперимента) по предметам естественно-научного цикла его виртуальными моделями и воспроизведением за счет компьютерных программ. Данный факт обуславливает значимость теоретического обоснования и осуществления на практике такого варианта обучающего процесса, как комплексный подход, сочетающий в себе и натуральные эксперименты и создание моделей и процессов с помощью компьютерных программ [15].

Не следует недооценивать современные средства, позволяющие преодолеть стереотипы в мышлении при изучении естественнонаучных предметов, такие как использование программ для моделирования экспериментов в виртуальной среде. применение виртуальных экспериментов для изучения физических процессов становится все более распространенным. Виртуальный эксперимент подразделяется в процессе обучения на 2 вида:

- виртуальные демонстрации: можно наглядно изучать процессы, явления, воспроизводимые в программном обеспечении, но вмешиваться и как-то менять параметры нельзя, программа сама все запускает и реализует;

- виртуальные лаборатории: программное обеспечение позволяет проводить опыты, меняя параметры, моделируя реакции и процессы.

Безусловно, использование данного подхода обладает рядом преимуществ, особенно в условиях образовательной среды технопарков и сети детских технопарков «Кванториум»:

- постановка опытов даже при отсутствии материалов и приборов;
- возможность экспериментирования с изменениями заданных величин;

- безопасность опытов даже при небольшом опыте изысканий;
- можно экспериментировать индивидуально либо в группе.

Однако, в сравнении с традиционными опытами виртуальные имеют следующие недостатки:

- студент не работает с настоящими реактивами, приборами и техникой,
- не получает полноценного представления о действии законов на практике,
- не осязает реалистичность происходящего процесса.

Логично, что в процессе полисубъектной профессиональной подготовки идеальным выходом будет сопряжение виртуального и натурального (реального) эксперимента, учитывая их плюсы и минусы [3].

В настоящее время образовательная среда Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева переживает инновационное обновление в части развития технической и технологической базы преподавания в целях расширения образовательного и педагогического потенциала. Реализуемые на территории Технопарка семинары, воркшопы, практикумы, экспертные сессии ориентированы на развитие у будущих педагогов универсальных профессиональных компетенций в физико-математической специальности и дают им возможность практиковать свои умения и набирать опыт работы. Это поможет успешно и уверенно пройти предстоящую педагогическую практику в учебных заведениях.

Было проведено исследование на базе Технопарка Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева в целях определения особенностей развития полисубъектной профессиональной подготовки у студентов педагогических специальностей в условиях их учебно-практической деятельности на территории данного комплекса. В рамках исследования проведено анкетирование будущих педагогов, обучающихся по специальности «Физика и информатика». Участники: студенты второго, третьего и четвертого курсов в общем количестве 50 человек.

Результаты практического исследования показали следующее.

От курса к курсу растет уровень восприятия себя как субъекта профессиональных отношений в вузовской среде: уровень восприятия себя как части вуза увеличивается от второго к четвертому курсу от 16% до 50% (рис. 2).

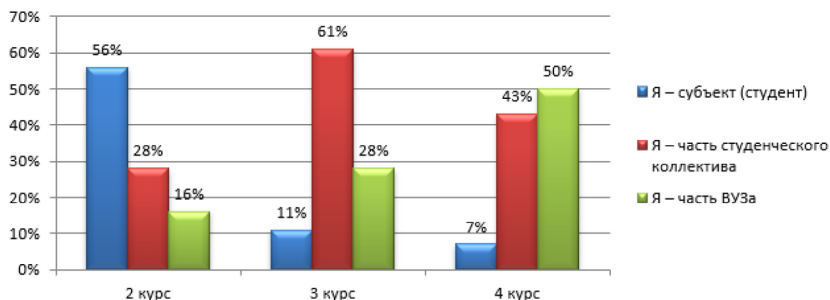


Рис. 2. Результаты ответов на вопрос «Как вы позиционируете себя в первую очередь в условиях ВУЗа?»

Результаты ответов на вопрос «Как вы позиционируете преподавателя в первую очередь в условиях ВУЗа?» (рис. 3) наглядно демонстрируют аналогичные тенденции по отношению к преподавательскому составу вуза: от второго к четвертому курсу субъектная роль преподавателя меняется от «эксперта» до «друга и наставника».

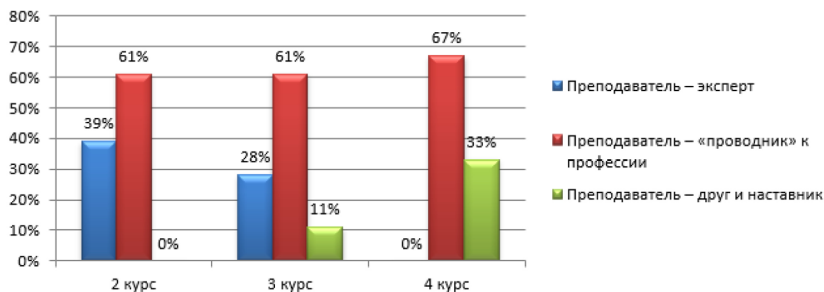


Рис. 3. Результаты ответов на вопрос «Как вы позиционируете преподавателя в первую очередь в условиях ВУЗа?»

Результаты ответов на вопрос «Насколько вы удовлетворены уровнем полисубъектного взаимодействия в условиях ВУЗа на те-

кущий момент»? показывают в большей степени высокий уровень удовлетворенности (60% за оценки «4» и «5»).

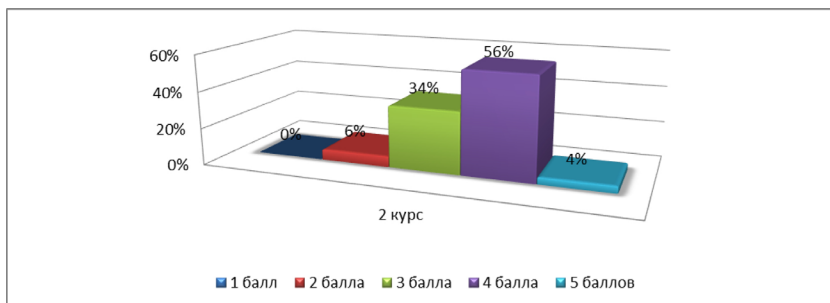


Рис. 4. Результаты ответов на вопрос об удовлетворенности уровнем полисубъектного взаимодействия в условиях ВУЗа на текущий момент обучения

Обсуждая вопрос экспериментальной работы в контексте полисубъектной профессиональной подготовки, мы акцентируем внимание на том, как студенты воспринимают потенциал Технопарка для осуществления совместного полисубъектного эксперимента (рис. 5). Как видно, студенты в целом высказывают высокое мнение об обеспечении научного замысла экспериментов возможностями Технопарка.

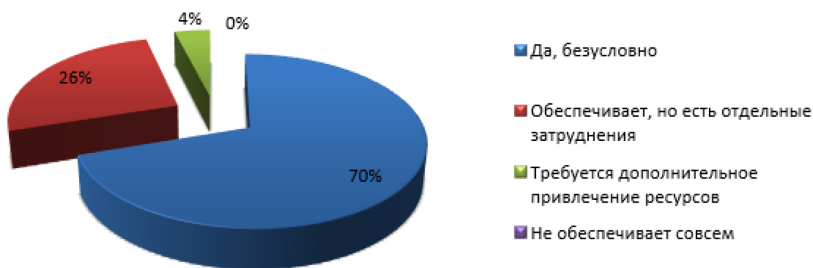


Рис. 5. Результаты ответов на вопрос «Обеспечивается ли научный замысел вашего сопряженного эксперимента возможностями Технопарка?»

В рамках полисубъектной профессиональной подготовки важную роль играет педагог, но именно в роли помощника и наставника. На это указывают результаты ответов на вопрос «Как часто вам

необходима помощь научного руководителя при проведении сопряженного эксперимента?» (рис. 6).

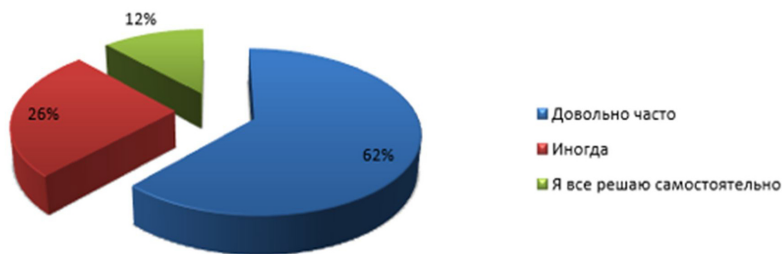


Рис. 6. Результаты ответов на вопрос «Как часто вам необходима помощь научного руководителя при проведении сопряженного эксперимента?»

Заключение

Таким образом, под полисубъектной профессиональной подготовкой студентов педагогических специальностей подразумевается процесс взаимодействия различных участников образовательной системы – как отдельных личностей, так и целых субъектных групп-, основанный на специфических отношениях, формируемых в рамках разнообразных полисубъектов образовательного пространства высшего учебного заведения.

Суть полисубъекта заключается в объединении деятельности различных участников образовательной системы, включая как отдельных людей, так и группы, что создает общность событий. В рамках этой общности происходит целенаправленное и ценностно насыщенное взаимодействие между педагогом и его учениками, нацеленное на развитие субъектов.

Результаты авторского исследования показывают, что студенты в настоящее время высоко оценивают уровень полисубъектного взаимодействия в вузе и технопарке. Это подтверждается наблюдаемыми изменениями в отношении к преподавательскому составу, где они воспринимаются не только как «эксперты», но и как «друзья и наставники». Кроме того, студенты выражают высокую степень удовлетворенности и подчеркивают важность поддержки научного руководителя во время проведения сопряженного эксперимента в технопарке.

Список литературы

1. Бедерханова В.П. Событийность в воспитании как метод «педагогики проживания» / В.П. Бедерханова, И.Ю. Шустова // Сибирский педагогический журнал. 2020. № 3. С. 28-37. <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2003.03>
2. Вачков И.В. Полисубъектное взаимодействие в образовательной среде // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014. Т. 11. № 2. С. 36-50.
3. Гавронская Ю.Ю. Виртуальные лаборатории и виртуальный эксперимент в обучении физики / Ю.Ю. Гавронская, В.В. Оксенчук // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2015. №178. С. 178-183.
4. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов. М.: Логос, 2009. 384 с.
5. Иванова С.П. Полисубъектное взаимодействие в социально-педагогической среде как фактор развития профессионально-личностной компетентности учителя // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные и психолого-педагогические науки. 2013. № 3. С. 161-170.
6. Коваленко В.И. Полисубъектное управление развитием образовательной системы (на материале вузов МВД России): монография. М. - Белгород: Изд-во БелГУ, 2004. 300 с.
7. Коджаспирова Г. М. Педагогика: Учебник для студентов образовательных учреждений профессионального образования. М.: Академия, 2023. 945 с.
8. Кролевецкая Е. Н. Полисубъектное взаимодействие как основа профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе // Современные наукоемкие технологии. 2022. № 12-2. С. 347-352. <https://doi.org/10.17513/snt.39483>
9. Кудрявцева Е. А. Методическая поддержка педагогов детского сада в развитии конструктивного взаимодействия с родителями: дис. канд. пед. наук. Волгоград, 2020. 227 с.
10. Малых В. С. О формировании компетентности учителя физики в ходе непрерывного профессионального образования / В.С. Малых,

- И.Н. Жукова, А.В. Аракелов // Перспективы развития науки в области педагогики и психологии: сб. науч. тр. по итогам междунар. науч.-практ. конф. Челябинск, 2015. С. 67–70.
11. Никитина Т.В. Подготовка будущего учителя физики к развитию экспериментальных умений, учащихся в условиях цифровой трансформации образования // Школа будущего. 2021. № 3. С. 168–172.
12. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов; под ред. Л.И. Скворцов. М.: Мир и образование, 2020. 736 с.
13. Рогова И. Н. Оценка сформированности методической компетентности учителей физики // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2017. № 4. С. 40–46.
14. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. / Гл. ред. В.Г. Панов. М.: Большая рос. энцикл., 2023. Т.2. 607 с.
15. Харазян О. Г. Активизация познавательной самостоятельности учащихся на основе комплексного использования современных информационных технологий и учебного эксперимента // Информатизация образования - 2020: педагогические аспекты создания информационно-образовательной среды : материалы Междунар. науч. конф., Минск, 27-30 окт. 2020 г. / БГУ; ред- кол. : И. А. Новик (отв. ред.) [и др.]. Минск, 2020. С. 526–529.
16. Шайденко Н.А. Педагогические компетенции и профессиональные затруднения учителя / Н.А. Шайденко, С.Н. Кипурова // Современный ученый. 2020. № 1. С. 66–70.
17. Bamrungsin P., Khampirat B. Improving Professional Skills of Pre-Service Teachers Using Online Training: Applying Work-Integrated Learning Approaches through a Quasi-Experimental Study // Sustainability. 2022. Vol. 14, 4362. <https://doi.org/10.3390/su14074362>
18. Batagan L., Boja C. Smart Solutions for Educational Systems – Case Study // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2012. Vol. 46. P. 4834–4838. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.344>
19. Hollins E., Pozú-Franco J., Muñoz-Guevara L. Teacher training for the transformation of schools and communities. Oxford Research Encyclopedia of Education. Retrieved 2 Dec. 2021. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.775>

20. Mohamadi Z., Malekshahi N. Designing and validating a potential formative evaluation inventory for teacher competences // *Language Testing in Asia*. 2018. Vol. 8. Article number: 6. <https://doi.org/10.1186/s40468-018-0059-2>
21. Odalen J., Brommesson D., Erlingsson G., Schaffer J., Fogelgren M. Teaching university teachers to become better teachers: the effects of pedagogical training courses at six Swedish universities // *Higher Education Research & Development*. 2019. Vol. 38(2). P. 339–353. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1512955>

References

1. Bederkhanova V.P. Eventfulness in education as a method of “pedagogy of living” / V.P. Bederkhanova, I.Yu. Shustova. *Siberian Pedagogical Journal*, 2020, no. 3, pp. 28-37. <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2003.03>
2. Vachkov I.V. Polysubject interaction in the educational environment. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2014, vol. 11, no. 2, pp. 36-50.
3. Gavronskaya Yu.Yu. Virtual laboratories and virtual experiment in teaching physics / Yu.Yu. Gavronskaya, V.V. Oxenchuk. *Izvestia of the Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen*, 2015, no. 178, pp. 178-183.
4. Zimnyaya I. A. *Pedagogical psychology: textbook for universities*. Moscow: Logos, 2009, 384 p.
5. Ivanova S.P. Polysubject interaction in the socio-pedagogical environment as a factor in the development of professional and personal competence of the teacher. *Vestnik of Pskov State University. Series: Socio-humanitarian and psychological-pedagogical sciences*, 2013, no. 3, pp. 161-170.
6. Kovalenko V.I. *Polysubjective management of educational system development (on the material of higher education institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia)*: monograph. M. - Belgorod: Izd-vo BelGU, 2004, 300 p.
7. Kodzhaspirova G. M. *Pedagogy: Textbook for students of educational institutions of professional education*. Moscow: Academy, 2023, 945 p.

8. Krolevetskaya E. N. Polysubject interaction as the basis of professional training of future teachers in higher education. *Modern Science-Intensive Technologies*, 2022, no. 12-2, pp. 347-352. <https://doi.org/10.17513/snt.39483>
9. Kudryavtseva E. A. *Methodological support of kindergarten teachers in the development of constructive interaction with parents*. Volgograd, 2020, 227 p.
10. Malykh V.S. On the formation of physics teacher competence in the course of continuing professional education / V.S. Malykh, I.N. Zhukova, A.V. Arakelov. *Prospects of science development in the field of pedagogy and psychology: a collection of scientific articles based on the results of the international scientific conference*. Chelyabinsk, 2015, pp. 67-70.
11. Nikitina T.V. Preparation of the future physics teacher to the development of experimental skills, students in the conditions of digital transformation of education. *School of the Future*, 2021, no. 3, pp. 168-172.
12. Ozhegov S. I. Dictionary of the Russian language; ed. by L. I. Skvortsov. Moscow: Mir i Obrazovanie, 2020, 736 p.
13. Rogova I. N. Evaluation of the formation of methodological competence of physics teachers. *Izvestia Volgograd State Pedagogical University*, 2017, no. 4, pp. 40-46.
14. *Russian pedagogical encyclopedia*: In 2 vol. / Chief ed. V.G. Panov. Moscow: Bolshaya russ. encyclopedia, 2023, vol. 2, 607 p.
15. Kharazyan O. G. Activation of cognitive independence of students based on the integrated use of modern information technologies and learning experiment. *Informatization of Education - 2020: pedagogical aspects of creating an information and educational environment : proceedings of the International scientific conference, Minsk, 27-30 Oct. 2020 / BSU; editor-col. I. A. Novik (editor-in-chief) [and others]*. Minsk, 2020, pp. 526-529.
16. Shaidenko N.A. Pedagogical competencies and professional difficulties of a teacher / N.A. Shaidenko, S.N. Kipurova. *Modern scientist*, 2020, no. 1, pp. 66-70.
17. Bamrungsin P., Khampirat B. Improving Professional Skills of Pre-Service Teachers Using Online Training: Applying Work-Integrated Learning Approaches through a Quasi-Experimental Study. *Sustainability*, 2022, vol. 14, 4362. <https://doi.org/10.3390/su14074362>

18. Batagan L., Boja C. Smart Solutions for Educational Systems – Case Study. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2012, vol. 46, pp. 4834–4838. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.344>
19. Hollins E., Pozú-Franco J., Muñoz-Guevara L. *Teacher training for the transformation of schools and communities*. Oxford Research Encyclopedia of Education. Retrieved 2 Dec. 2021. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.775>
20. Mohamadi Z., Malekshahi N. Designing and validating a potential formative evaluation inventory for teacher competences. *Language Testing in Asia*, 2018, vol. 8, article number: 6. <https://doi.org/10.1186/s40468-018-0059-2>
21. Odalen J., Brommesson D., Erlingsson G., Schaffer J., Fogelgren M. Teaching university teachers to become better teachers: the effects of pedagogical training courses at six Swedish universities. *Higher Education Research & Development*, 2019, vol. 38(2), pp. 339–353. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1512955>

ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Фоминых Светлана Олеговна, кандидат физико-математических наук, доцент, доцент кафедры математики и физики
Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева
 ул. К. Маркса, 38, г. Чебоксары, 428000, Российская Федерация
ermakovaso@rambler.ru

DATA ABOUT THE AUTHOR

Svetlana O. Fominikh, PhD in Physics and Mathematics, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Mathematics and Physics
I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University
 38, K. Marx Str., Cheboksary, 428000, Russian Federation
ermakovaso@rambler.ru
 SPIN-code: 7474-9955
 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8679-8687>

Поступила 16.08.2024

После рецензирования 02.11.2024

Принята 10.11.2024

Received 16.08.2024

Revised 02.11.2024

Accepted 10.11.2024



Научная статья | Теория и методика обучения и воспитания

ЭССЕ КАК СРЕДСТВО КОНТРОЛЯ ОЦЕНИВАНИЯ ПРИ КОМПЛЕКСНОМ ОБУЧЕНИИ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ

Т.Г. Рахматулаева

Аннотация

Обоснование. Обучение французскому языку, как и любому другому иностранному, носит комплексный характер. Комплексность обучения языку основана на многоаспектном подходе к процессу обучения и многообразии методов и средств обучения. Каждый из этапов обучения иностранному языку построен на определенной методике преподавания и базируется на некотором своде правил.

Многолетний опыт работы в вузе по преподаванию французского языка как специальности показывает, что студенты, даже успешно сдавшие единый государственный экзамен (ЕГЭ) как по родному, так и по иностранному языку, недостаточно хорошо владеют навыками и умениями составления эссе как контрольного задания при написании текста на заданную тему. В отечественной методике обучения языкам эссе чаще всего приравнивается к сочинению, отличаясь от последнего только объемом. Представляется, что эссе подобного вида не может быть эффективным инструментом контроля итоговой аттестации обучающегося, так как не раскрывает потенциал его когнитивных способностей и способности самостоятельно аргументированно излагать свою собственную точку зрения по проблеме.

Задача нашей публикации – сопоставить приемы обучения письменной речи и виды контрольных заданий, принятые во французской и отечественной системах образования, и предложить отечественным методистам, готовящим материалы и требования к ЕГЭ, взять на во-

оружение классификацию типов эссе, разработанную их французскими коллегами.

Цель публикации – исследование возможностей использования эссе как средства контроля и оценивания знаний учащихся по изучаемой теме в российской образовательной практике обучения иностранным языкам.

Актуальность публикации состоит в разработке рекомендаций по выработке навыков и умений для выполнения заданий подобного рода на разных уровнях изучения языков.

Материалы и методы. Главный метод исследования – описательно-сопоставительный. Статья базируется на комплексе источников (на русском и французском языках), посвященных разработке и анализу методических приемов обучения письменной речи именно в той ее части, которая во французской методике обучения языку называется **production écrite**.

Результаты. Проведен анализ понятия эссе в российской и французской системах образования. Определено, что французский вариант требований к написанию эссе как средства контроля и оценивания предлагает более глубокий подход к структурированию оценки способностей учащегося: к самостоятельному осмыслению проблемы, заявленной в теме; к формированию аргументированного суждения по обозначенной в теме проблеме; к отстаиванию собственного взгляда по затронутой проблематике.

В отечественной методике обучения письменной речи в качестве средств контроля и оценивания преобладают такие виды учебных работ, как изложение и сочинение, требования к выполнению которых жестко не регламентированы.

Описаны методические особенности применения эссе в практике французской системы образования. Выделены основные типы эссе. Разработаны рекомендации по использованию эссе как средства контроля и оценивания в российской образовательной практике обучения иностранным языкам на разных уровнях. На начальном уровне (А1) обучения иностранным языкам рекомендуется применять пояснительное эссе. На элементарном уровне (А2) – описательное. На уровнях В1 и

В2 (промежуточном и продвинутом) – повествовательные и аргументированные эссе.

Ключевые слова: эссе; французский язык; методика преподавания иностранного языка; production écrite; compréhension écrite; sujet à développer; ЕГЭ; ГИА; DELF/DALF

Для цитирования. Рахматулаева Т.Г. Эссе как средство контроля оценивания при комплексном обучении французскому языку // Russian Journal of Education and Psychology. 2024. Т. 15, № 6. С. 225-243. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-598

Original article | Theory and Methodology of Training and Education

ESSAY AS A TOOL FOR ASSESSMENT IN INTEGRATED FRENCH LANGUAGE EDUCATION

T.G. Rakhmatulaeva

Abstract

Background. Teaching French, just like any other foreign language, is inherently a comprehensive process. This comprehensive approach relies on a multifaceted methodology and a variety of teaching methods and tools. Each stage of foreign language instruction is built upon specific pedagogical techniques and a set of established rules.

Long-term experience in university-level French language teaching demonstrates that even students who successfully pass standardized tests (Unified State Exam – USE) in both their native and foreign languages often lack sufficient skills for composing essays as evaluative assignments on given topics. In Russian language teaching methodology, essays are often equated with compositions, differing mainly in length. Essays of this nature fail to serve as effective tools for final assessment, as they do not reveal students' cognitive potential or their ability to independently articulate well-reasoned viewpoints on a topic.

Purpose of the study is to compare methods of teaching writing and types of evaluative assignments used in French and Russian educational systems, and to propose to Russian educators (particularly those developing materials

for the Unified State Exam) the adoption of a classification of essay types developed by their French colleagues. The study is to explore the potential of essays as a tool for assessing students' knowledge on studied topics within the context of Russian foreign language education.

The relevance of the study lies in the implementation of recommendations for developing the necessary skills for completing such tasks at various levels of language study.

Materials and methods. The primary research method is the descriptive-comparative one. The study is based on a comprehensive review of sources in both Russian and French, dedicated to the development and analysis of teaching methodologies for writing, particularly in the domain referred to in French methodology as **production écrite**.

Results. The concept of essays in Russian and French educational systems was analyzed. It was found that the French approach to essay writing as an assessment tool provides a deeper framework for evaluating students' abilities, specifically: independent problem-solving based on the given topic; formulating a reasoned judgment on the problem posed; defending their personal viewpoint on the subject.

In Russian writing methodology, expository and narrative compositions dominate as evaluative tasks, with loosely defined execution standards.

The article outlines the methodological features of using essays in French education, identifies key types of essays, and provides recommendations for applying essays as assessment tools in Russian foreign language education at various levels. At the initial level (A1) of teaching foreign languages, it is recommended to use an explanatory essay. At the elementary level (A2) – a descriptive essay. At levels B1 and B2 (intermediate and advanced) – narrative and argumentative essays are advised.

Keywords: essay; French language; foreign language teaching methodology; production écrite; compréhension écrite; sujet à développer; USE; State final certification; DELF/DALF

For citation. Rakhmatulaeva T.G. Essay as a Tool for Assessment in Integrated French Language Education. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2024, vol. 15, no. 6, pp. 225-243. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-598

Введение

Обучение лексике – это многоступенчатый ключевой этап преподавания любого языка, как родного, так и иностранного. Именно поэтому при обучении иностранному языку (ИЯ) его преподавание ведется «по аспектам».

Тематический подход к изучению словарного состава языка – ключевой прием обучения лексике любого языка.

Одним из путей совершенствования обучения лексике по темам при преподавании иностранного языка, на наш взгляд, может стать использование такого вида письменных работ, как эссе, в качестве средства контроля и оценивания знаний учащихся.

Разработка некоторых рекомендаций по развитию коммуникативных компетенций и по выработке навыков и умений учащихся для выполнения заданий подобного рода на разных уровнях изучения языков и составляет актуальность нашей работы.

В рабочей программе (РП) дисциплины «Практический курс первого(второго) иностранного языка», утвержденной в составе Основной профессиональной образовательной программы по направлению подготовки 45.03.02 «Лингвистика», профиль: «Теория и практика межкультурной коммуникации», составной частью входят РП разных аспектов изучения иностранного языка:

- РП «Практический курс первого(второго) иностранного языка (аналитическое чтение)»
- РП «Практический курс первого(второго) иностранного языка (устная речь)»
- РП «Практический курс первого(второго) иностранного языка (домашнее чтение)»
- РП «Практический курс первого(второго) иностранного языка(аудирование/реферирование)».

Кроме обучения лексике (устная речь и аудирование/реферирование) студенты обучаются фонетике/произношению, чтению (аналитическому и домашнему), интерпретации текста. Обучение лексике начинается у бакалавров-лингвистов с первых курсов на основе тематического подхода к изучению словарного состава языка.

Круг тем обычно включает 10-12 сюжетов лингвокультурологической и/или социокультурной направленности. Например, если на начальном этапе обучения языку заявлена тема «Семья», при изучении которой тематический вокабуляр ограничен терминами родства и включает такие подгруппы слов как обозначение возраста, описание внешности/портрет и ограничивается узкой разговорной темой «Моя семья» и/или «Семья моего друга», то на продвинутом этапе происходит углубление и расширение темы. На старших курсах обучения бакалавров-лингвистов мы уже видим темы «Семья и демография», «Типы семейных отношений во Франции и в России», «Роль отца в жизни ребенка и в развитие семейных отношений». Соответственно, расширяется и лексический корпус по заданной теме.

Если на начальном уровне обучения ИЯ мы имеем дело с таким аспектом изучения языка как «устная речь», то на продвинутом этапе развитие коммуникативных компетенций студентов происходит при обучении таким аспектам как «реферирование и аудирование». Заключительным этапом закрепления лексики по изучаемой теме является работа над эссе путем синтеза всего проработанного тематического материала.

Эссе играют важную роль в академическом и интеллектуальном мире, поскольку позволяют авторам выражать свои идеи (...). Они также используются в качестве средства оценивания в школах и университетах (во Франции), где учащихся часто просят написать эссе, чтобы продемонстрировать понимание предмета или способность анализировать и спорить [14] (Выделено нами. Реферативный перевод наш – Т.Р.).

Французские и отечественные приемы обучения письменной речи не всегда совпадают, поэтому, чтобы повысить результативность оценивания знаний учащегося по итогам написания эссе требуется иногда даже уточнение трактовки терминов и ключевых понятий.

Материалы и методы

Тематический подход к изучению ИЯ является основополагающим, как было указано выше, при обучении студентов этим двум последним видам работы.

Комплексность обучения обусловлена привлечением разнообразных средств обучения (СО) и многообразием типов работы с текстами, а также разными способами контроля достижения результатов.

Обучение этим аспектам ИЯ начинается с учебных текстов на заданную тему. Цель этого этапа – создание корпуса слов определенной тематики для активного использования студентами в устной и письменной речи.

Второй этап – реферирование оригинальных текстов СМИ на заданную тему с последующим устным изложением усвоенного содержания.

При обучении французскому языку как иностранному (FLE) мы опираемся на хорошо разработанную методику французских исследователей по этому вопросу [18-23]. В системе французского образования эта методика очень тщательно и скрупулезно разработана, и описана, так как реферирование текстов разных жанров и разной тематики является составной частью любого экзамена по гуманитарным дисциплинам как на среднем, так и на высшем уровнях образования [7, с. 414].

Реферат-резюме может быть назван коммуникативным проектом [21] и не сводится к простому сокращению текста.

При подобном способе работы с текстом задействованы разные приемы чтения. Кроме того, существуют жестко закреплённые правила создания вторичного текста (текста-резюме, как результата реферирования) [8, с. 19].

Третий этап работы над заданной темой – аудирование. Для французского языка существует очень много мультимедийных материалов, которые могут быть использованы на этом этапе. Одним из очень удобных и методически организованных ресурсов является портал 7 jours sur la planète - Enseigner le français langue étrangère (FLE) avec l'actualité - Fiches pédagogiques gratuites (tv5monde.com) с сайта TV5MONDE [6].

Четвертый этап – создание эссе (письменного текста) на заданную тему.

Прежде чем приступить к изложению французского понимания подобного вида работы над темой высказывания, попробуем по-

нять, почему для франкоговорящих эссе – это и тест, и отдельный вторичный текст, созданный по строго определенным правилам, и жанр литературы и еще многое другое.

Обратимся к некоторым лексикографическим источникам французского языка, чтобы получить полное понимание структуры значения этого слова [10-16].

Проанализировав данные семи лексикографических источников на французском языке, мы обнаружили, что слово «эссе» трактуется как обозначение теста или испытания:

Словарь CNRTL (le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales) объединяет в рамках единого портала набор компьютеризированных лингвистических ресурсов и средств языковой обработки и дает исчерпывающее толкование этого слова, семантическая структура которого включает 8 значений с разными пометами [16]:

Первое и основное значение – это «испытание», в структуру которого входят такие семы как *испытание-дегустация*, *испытание-примерка* (обуви или одежды), *испытание как испытательный срок*, *испытание-попытка* (в спорте, например). Метонимическое переосмысление слова дает значение: *испытание-проба* (в живописи, литературе, музыке, то есть как бы «проба пера, первые шаги»). С пометой [En parlant d'une œuvre littér.] дается следующее толкование слова: Работа, предмет которой трактуется последовательными подходами, не претендуя на полноту, ... [Сокращенный перевод наш – Т.Р.].

Онлайн словарь Reverso [10] дает 7 толкований значения, интересующего нас слова, первое из которых – факт тестирования качества чего-либо, кого-либо. Только пятым значением с пометой *langage soutenu* обозначено, что это – свободное (письменное) произведение, которое касается определенного сюжета, не давая его исчерпывающего изложения, например, эссе по философии

Онлайн словарь Wiktionnaire [11] приводит, сопровождая примерами употребления, 6 составных частей значения слова «эссе»: первое, так же, как и в двух предыдущих случаях – это **тест** как **испытание** (Test, examen, épreuve de solidité, de pérennité, d'adéquation), только пятое толкование с пометой (*Littérature*) отсылает нас к обо-

значению литературного/письменного текста: *это* – литературное произведение, представляющее выбранную тему с точки зрения автора. Оно названо так (...) потому, что автор не намерен глубоко вникать в сюжет/тему [Сокращенный перевод наш – Т.Р.].

Онлайн словарь (linternaute.fr) [15] в структуре значения рассматриваемого слова, дает 4 значения/смысла (*sens*), и здесь на первом месте – «испытание», затем – «тест». Третьим, с пометой *Littérature*, оказывается обозначение литературного произведения, представляющего несколько идей, где автор не претендует на исчерпывающее изложение темы.

Толковый энциклопедический словарь Larousse [13] в силу своей энциклопедической направленности приводит толкование интересующего нас слова, состоящее из 12 значений, восемь из которых – терминологические. Нас интересует четвертое толкование, не имеющее никаких помет:

Работа, объединяющая различные размышления или рассматривающая предмет, которая не претендует на исчерпывающее изложение темы; литературный жанр, составленный данным типом произведения [Сокращенный перевод наш – Т.Р.].

На портале TV5Monde [12] в рубрике *Langue Francaise* мы находим 6 толкований значения слова *Essai*. Три из этих толкований подразумевают под этим словом некое произведение/текст – (письменную) работу [Реферативный перевод наш – Т.Р.]:

- работу объяснительного характера по заданной теме;
- литературный текст и/или сочинение (как вид учебной деятельности), включающие анализ и интерпретацию предложенной темы;
- литературное произведение, раскрывающее тему свободно и не исчерпывающе.

И, наконец, онлайн словарь (le-dictionnaire.com) [14] трактует эссе как форму академического письма целью которого является представить и развить идею, аргумент или анализ по заданной теме. Это текст, обычно структурированный на введение, основную часть и заключение, в котором автор представляет свой тезис, приводит

доказательства и примеры в поддержку своих аргументов и предлагает выводы, основанные на своем анализе (...).

Эссе может быть аргументированным/убедительным, информативным, аналитическим или повествовательным, в зависимости от цели и стиля эссе [Реферативный перевод наш – Т.Р.].

Проанализировав толкования слова во французских лексикографических источниках, мы убедились, что эссе «по-французски», кроме того, что обозначает тест, как форму контроля и/или испытания, и литературный жанр, который по-русски обычно называют очерком, *является средством оценивания в средней и высшей школе*. При написании эссе на заданную тему обучающиеся должны уметь показать понимание предмета обсуждения, и способность к анализу и аргументированному спору.

Этот вид работы над изучаемой(заданной) темой является, как оказалось, так же, как и реферирование, неотъемлемой частью любого экзамена в структуре французского образования. Такой вид работы входит как составная часть и в международный экзамен для определения/подтверждения уровня владения французским языком (DELF/DALF). Естественно, что этот вид работы также строго регламентирован и имеет целый ряд требований для обязательного выполнения.

Эссе – это целенаправленно написанный текст, призванный информировать или убеждать. Существует множество различных типов эссе, но их часто подразделяют на четыре категории: аргументированные, пояснительные, повествовательные и описательные эссе [24].

Пояснительное эссе (*essai expositoire*) предоставляет четкое, организованное объяснение определенной темы, процесса или набора идей. Оно не ставит своей целью доказать какую-то точку зрения, просто дать сбалансированный взгляд на предмет. В методике преподавания подобное эссе иногда называют информативным. Пояснительное эссе – это достаточно короткое задание, направленное на проверку навыков написания текста на заданную тему или общего понимания обсуждаемого предмета, наличие объективного подхода к излагаемому, отсутствие оригинальных аргументов. Цель пояснительного эссе информативное объяснение заданной темы

Повествовательные эссе (*essai narratif*) проверяют вашу способность творчески и убедительно выражать свой опыт и следовать соответствующей структуре повествования. Рекомендуется подумать о том, с чего начинается и чем заканчивается ваша история, а также о том, как передать её слушателю/читателю. В повествовательном эссе приветствуется использование первого лица («я»), а также образного языка и диалогов.

Описательное эссе (*essai descriptif*) дает яркое, подробное описание чего-либо – обычно места или объекта, но, возможно, чего-то более абстрактного, например эмоции. Этот тип эссе, как и повествовательное эссе, более креативен, чем большинство других академических работ. Описательные эссе проверяют способность обучающегося оригинально и творчески использовать язык, чтобы передать в письменном тексте запоминающийся образ того, что описывается. Следует использовать образный язык, насыщенный разными стилистическими средствами языка.

Аргументированное/убедительное эссе на экзамене DALF C1, например, является частью письменной работы и состоит из написания текста объемом примерно 250–300 слов, в котором кандидат должен выработать структурированное размышление по заданной теме. В результате выполнения этого задания в основном оценивается способность логически организовывать идеи, четко выражать личное мнение и его аргументировать, используя соответствующие примеры.

Аргументированные и пояснительные эссе направлены на передачу информации и разъяснение моментов, в то время как повествовательные и описательные эссе направлены на проявление творческого подхода и написания интересным способом. На университетском уровне наиболее распространенным типом являются аргументированные эссе.

Аргументированное эссе представляет собой тщательную, основанную на фактах аргументацию. Для этого требуется четкое изложение тезиса, то есть четко определенная позиция по вашей теме. Цель – убедить читателя в правильности вашего эссе, используя доказательства (например, цитаты) и анализ.

Еще одной целью убедительного эссе является проверка следующих навыков (17) [Реферативный перевод наш – Т.Р.]:

- Способность анализировать проблему: кандидат должен показать, что он хорошо понимает предмет и может определить различные связанные с ним проблемы.
- Способность выражать личное мнение: кандидату предлагается занять позицию по данному вопросу, сформулировать четкое личное мнение, принимая во внимание различные точки зрения.
- Способность спорить: кандидат должен предоставить веские аргументы для защиты своей позиции, основанные на примерах, фактах или логических идеях.
- Умение структурировать свой текст: Текст должен быть хорошо организован, со вступлением, которое представляет предмет, развитием, которое предлагает аргументы, и заключением, которое подводит итог или открывает размышления.

Структура убедительного эссе регламентирована правилами. Оценке этого вида работы над текстом подвергаются не только языковые навыки. Обязательными составными частями аргументационного эссе должны быть введение, основная часть и заключение.

Во введении следует переформулировать тему работы, объяснить контекст при необходимости, обозначить позицию, которая будет отстаиваться, или представить заданную тему и изложить тезис.

В основной части необходимо предоставить различные аргументы автора работы с примерами или пояснениями, представить противоположные точки зрения и попытаться их опровергнуть.

В заключении эссе дается резюме-размышление по затронутой теме, аргументированное подтверждение личного мнения автора работы и так называемый «открытый вопрос», посвященный может быть другому взгляду на обсуждаемый вопрос или последующему размышлению о проблеме.

Разнообразный словарный запас обязателен для использования.

Результаты

При сравнении требований к заданиям в разделе «Письменная речь» по родному и иностранному языкам, разработанным во фран-

цузской и отечественной методической науке, обнаруживаем, что они не совпадают.

Во-первых, в разделе «Письменная речь» для обучающихся родному и иностранному языкам в отечественной методике, в отличие от французской, содержатся разного типа задания [2; 3]:

- ✓ по русскому языку предусмотрено одно задание – написание сочинения-рассуждения (объемом не менее 150 слов) по предложенному тексту, при этом структура текста не оговаривается и может считаться свободной;
- ✓ по иностранному языку предусмотрено два задания – написание электронного личного письма и письменного высказывания с элементами рассуждения на основе таблицы/диаграммы, определенного утверждения.
- ✓ при написании эссе «по-русски» по требованиям ЕГЭ по иностранному языку предлагается некоторое утверждение, высказывание, по отношению к которому нужно выразить свои мысли [4]. Это скорее соответствует французскому сочинению, то есть такой учебной письменной работе, когда предлагается, например, пословица в качестве предмета описания собственного понимания ее содержания учащимся.
- ✓ при написании эссе «по-французски» обучающиеся должны уметь показать понимание предмета обсуждения, и способность к анализу и аргументированному спору, опираясь только на обозначение темы (круг тем обычно бывает известен заранее).

Во-вторых, во французской методике, в отличие от русской, предусмотрены одинаковые по структуре задания для родного языка и для языка иностранного. Различие только в предъявлении требований согласно европейской стратификации уровней владения языком. Для французского языка, например, C1 – это самый высокий уровень владения языком для иностранцев, а для взрослых французов – начальный этап владения родным языком.

В-третьих, задания по письменной речи в отечественной методике преподавания языков базируются на исходном данном материале (таблице, диаграмме, схеме или тексте); при французском

подходе к этому виду заданий обозначается только тема (круг тем, который достаточно широк, заранее сообщается экзаменуемым). Это – эссе на заданную тему, правила написания которого строго регламентированы.

Задания же, выполнение которых базируется на первичном (представленном) тексте, называются по-французски *la production écrite d'après la compréhension écrite* (для письменной речи), что приблизительно соответствует сочинению, как виду письменного задания, и соответствует реферированию, когда на основе первичного письменного текста создается вторичный текст устного реферата-резюме.

В-четвертых, если эссе «по-французски», кроме того, что обозначает тест, как форму контроля и/или испытания, и литературный жанр, является *средством оценивания в средней и высшей школе*, то эссе «по-русски» – это, прежде всего, литературный жанр, а *средством оценивания* оказывается сочинение-рассуждение [2].

В-пятых, овладение умением составления *письма*, которое заявлено в материалах ЕГЭ как первая часть раздела «Письменная речь», на наш взгляд не является актуальным: исходя из многолетнего опыта преподавания французского языка в вузе, мы можем утверждать, что студенты, даже успешно сдавшие ЕГЭ, не владеют этим навыком из-за отсутствия целеполагания этого вида деятельности в современной жизни; наличие в сети интернет огромного количества источников, содержащих образцы-шаблоны писем, в том числе и на иностранных языках, любой тематики – от личного послания до мотивационного письма для разных целей – вовсе лишает человека желания обучаться правилам и нормам создания текстов эпистолярного жанра.

В-шестых, поскольку современные школьники, как правило, плохо владеют умениями и навыками составления аргументированного высказывания (устного или письменного) на заданную тему иногда даже и на родном языке, следовало бы, на наш взгляд, подойти более серьезно к развитию этих умений при обучении языку иностранному. Развитие когнитивных способностей обучающихся с применением приемов обучения письменной речи, именно в той

ее части, которая во французской методике обучения языку называется *production écrite*, на наш взгляд, сказалось бы положительно на изучении как иностранного языка, так и родного.

Можно порекомендовать как педагогам, так и учащимся, онлайн ресурс *Apprendre le français gratuitement* [17], где в доступной форме на французском языке представлены этапы подготовки к написанию эссе (во французском понимании этого слова), приводятся задания и упражнения для развития навыков и умений в составлении подобных текстов.

Мы бы рекомендовали использовать в России в качестве средств контроля и оценивания на начальном уровне (A1) обучения иностранным языкам *пояснительное эссе*, цель которого – информативное объяснение заданной темы. На элементарном уровне (A2) можно использовать такой вид эссе как *описательное*, где главной задачей является оценивание способности творчески использовать изучаемый язык, с тем, чтобы передать в тексте запоминающийся образ того, что описывается.

На уровнях B1 и B2 (промежуточном и продвинутом) на наш взгляд допустимо обратиться к таким видам контроля и оценивания как эссе *повествовательные и аргументированные*.

На университетском уровне наиболее распространенным типом должны стать, на наш взгляд, аргументированные эссе.

Для написания, аргументированного эссе требуется четкое изложение тезиса, то есть четко определенная позиция по вашей теме. Цель – убедить читателя в правильности вашего эссе, используя доказательства (например, цитаты) и анализ.

Список литературы

1. Глухова Ю. Н. Перспективы использования видеоматериалов на занятиях по иностранному языку // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2013. № 10 (28). С. 61-65. <https://www.gramota.net/article/phil20131615/fulltext>
2. Демонстрационный вариант контрольных измерительных материалов единого государственного экзамена 2025 года по русскому

- языку. Письменная часть. <https://fipi.ru/ege/demoversii-specifikacii-kodifikatory#!/tab/151883967-1>
3. Демонстрационный вариант контрольных измерительных материалов единого государственного экзамена 2025 года по французскому языку. Письменная часть. <https://fipi.ru/ege/demoversii-specifikacii-kodifikatory#!/tab/151883967-13>
4. Как написать эссе на французском языке на ЕГЭ. <https://zaochnik.ru/blog/kak-napisat-esse-po-frantsuzskom-u-jazyku-primery/?ysclid=m1vwm8jc4o133653282>
5. Кривошапкина А.Г. Роль современных технологий в развитии коммуникативного обучения иностранному языку // Russian Journal of Education and Psychology. 2020. Т. 11, № 1. С. 40-44. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2020-1-40-44>
6. Рахматулаева Т.Г., Гамаев Т.А. Лингводидактический потенциал веб-страниц портала TV5MONDE при обучении аудированию // Современные исследования социальных проблем. 2018. Т. 10. № 4-2. С. 148-157.
7. Рахматулаева Т.Г. Реферирование как процесс обработки информации при обучении иностранному языку // Педагогический журнал. 2022. Т. 12. № 1А. С. 414-420. <https://doi.org/10.34670/AR.2022.33.17.028>
8. Реферирование публицистических текстов / Составители: Смирнова О.А., Бузаева О.И.: Учебно-методическое пособие. Нижний Новгород: Нижегородский госуниверситет, 2016. 42 с.
9. Шакин И.Ю., Хрисанова Е.Г. Профессиональная коммуникация бакалавров языковых профилей: сущность и пути формирования в вузе // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. №6. <https://mir-nauki.com/PDF/55PDMN619.pdf>
10. <https://dictionnaire.reverso.net/francais-definition/essai>
11. <https://fr.wiktionary.org/wiki/essai>
12. <https://langue-francaise.tv5monde.com/decouvrir/dictionnaire/e/essai>
13. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/essai/31080>
14. <https://www.le-dictionnaire.com/definition/essai>
15. <https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/definition/essai/>
16. <https://www.cnrtl.fr/definition/essai>

17. Apprendre le français gratuitement - Learn french online for free. <https://www.podcastfrancaisfacile.com/>
18. Bodineau P. Le résumé du texte narratif. Poitiers: CRDP Poitou-Char- entes, 1996. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00387210/document>
19. La méthode pour réussir ses résumés/ Sous la coordination de Céline Bohnert et Natalia Leclerc. Concours d'entrée aux Grandes Écoles Scien- tifiques // Concours communs Polytechniques, SESSION 2003. Épreuve commune filières MP – PC – PSI – TSI.
20. Le résumé: stratégies d'écriture dans la formation spécifique. www.ccd- md.qc.ca/fr
21. Mandin S. et al. Comprendre pour résumer, résumer pour comprendre // Dessus P. (ed.) Apprentissages et enseignement: sciences cognitives et éducation. Chapitre 7. Paris: Dunod. 2006. P. 107-122.
22. Méthodologie: le résumé ou contraction de texte. <https://lycee-champo- llion.fr/IMG/pdf/resume.pdf>
23. Paquay L., Lauwaers A. Résumer un texte: les procédures prescrites dans les ouvrages méthodologiques sont-elles appliquées? sont-elles applica- bles? // L'activité résumante. Metz, 1992. P. 159-181.
24. The Beginner's Guide to Writing an Essay. Steps & Examples texte. <https://www.scribbr.com/category/academic-essay/>

References

1. Glukhova Y. N. Prospects for the use of video materials in foreign language classes. *Philological Sciences. Issues of theory and practice*, 2013, no. 10 (28), pp. 61-65. <https://www.gramota.net/article/phil20131615/fulltext>
2. Demonstration variant of the control measurement materials of the Uni- fied State Examination 2025 in Russian language. Written part. [https:// fipi.ru/ege/demoversii-specifikacii-kodifikatory#!/tab/151883967-1](https://fipi.ru/ege/demoversii-specifikacii-kodifikatory#!/tab/151883967-1)
3. Demonstration version of the control measurement materials of the Uni- fied State Examination 2025 in French. Written part. <https://fipi.ru/ege/ demoversii-specifikacii-kodifikatory#!/tab/151883967-13>
4. How to write an essay in French on the USE. <https://zaochnik.ru/blog/ kak-napisat-esse-po-frantsuzskomu-jazyku-primery/?ysclid=mlvwm8j- c4o133653282>

5. Krivoshapkina A.G. Role of modern technologies in the development of communicative teaching of a foreign language. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2020, vol. 11, no. 1, pp. 40-44. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2020-1-40-44>
6. Rakhmatulaeva T.G., Gamaev T.A. Linguodidactic potential of web pages of TV5MONDE portal in teaching listening. *Modern Studies of Social Issues*, 2018, vol. 10, no. 4-2, pp. 148-157.
7. Rakhmatulaeva T.G. Abstracting as a process of information processing in teaching a foreign language. *Pedagogical Journal*, 2022, vol. 12, no. 1A, pp. 414-420. <https://doi.org/10.34670/AR.2022.33.17.028>
8. *Abstracting journalistic texts* / Compiled by: Smirnova O.A., Buzaeva O.I.: Educational and methodical manual. Nizhny Novgorod: Nizhny Novgorod State University, 2016, 42 p.
9. Shakin I.Yu., Khisanova E.G. Professional communication of bachelors of language profiles: the essence and ways of formation in higher education. *World of Science. Pedagogy and psychology*, 2019, no. 6. <https://mir-nauki.com/PDF/55PDMN619.pdf>
10. <https://dictionnaire.reverso.net/francais-definition/essai>
11. <https://fr.wiktionary.org/wiki/essai>
12. <https://langue-francaise.tv5monde.com/decouvrir/dictionnaire/e/essai>
13. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/essai/31080>
14. <https://www.le-dictionnaire.com/definition/essai>
15. <https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/definition/essai/>
16. <https://www.cnrtl.fr/definition/essai>
17. Apprendre le français gratuitement - Learn french online for free. <https://www.podcastfrancaisfacile.com/>
18. Bodineau P. Le résumé du texte narratif. Poitiers: CRDP Poitou-Charantes, 1996. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00387210/document>
19. La méthode pour réussir ses résumés/ Sous la coordination de Céline Bohnert et Natalia Leclerc. Concours d'entrée aux Grandes Écoles Scientifiques // Concours communs Polytechniques, SESSION 2003. Épreuve commune filières MP – PC – PSI – TSI.
20. Le résumé: stratégies d'écriture dans la formation spécifique. www.ccd-md.qc.ca/fr

21. Mandin S. et al. Comprendre pour résumer, résumer pour comprendre // Dessus P. (ed.) Apprentissages et enseignement: sciences cognitives et éducation. Chapitre 7. Paris: Dunod. 2006. P. 107-122.
22. Méthodologie: le résumé ou contraction de texte. <https://lycee-champollion.fr/IMG/pdf/resume.pdf>
23. Paquay L., Lauwaers A. Résumer un texte: les procédures prescrites dans les ouvrages méthodologiques sont-elles appliquées? sont-elles applicables? // L'activité résumante. Metz, 1992. P. 159-181.
24. The Beginner's Guide to Writing an Essay. Steps & Examples texte. <https://www.scribbr.com/category/academic-essay/>

ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Рахматулаева Татьяна Гамзатовна, кандидат филологических наук,
доцент, доцент кафедры романо-германских языков
*Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л.
Хетагурова*
ул. Ватутина, 44-46, г. Владикавказ, 362025, Российская Фе-
дерация
t.rach@yandex.ru

DATA ABOUT THE AUTHOR

Tatyana G. Rakhmatulaeva, PhD in Philological Sciences, Associate
Professor, Associate Professor of the Department of Romano-Ger-
manic Languages
North Ossetian State University named after K.L. Khetagurov
44-46, Vatulina Str., Vladikavkaz, 362025, Russian Federation
t.rach@yandex.ru
SPIN-code: 7837-2697
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4678-9708>

Поступила 12.10.2024

После рецензирования 10.12.2024

Принята 13.12.2024

Received 12.10.2024

Revised 10.12.2024

Accepted 13.12.2024

DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-719

EDN: ZOFOHA

УДК 373.1



Научная статья | Общая педагогика, история педагогики и образования

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДИКИ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ ПО ОБЩЕЙ БИОЛОГИИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРЕДМЕТНЫХ И МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

*А.М. Шехмирзова, Л.В. Грибина,
Ф.А. Тугуз, Н.Ш. Блягоз*

Аннотация

Обоснование. Системно-деятельностный подход как методологическая основа современных образовательных стандартов определил необходимость вовлечения школьников в проектный вид деятельности на всех уровнях общего образования в соответствии с принципом непрерывности формирования предметных и метапредметных компетенций (УУД). Применение проектного обучения в изучении общей биологии актуализируется необходимостью развития у обучающихся умений самостоятельного поиска, анализа и обобщения информации в ходе решения научных, лично и социально значимых биологических проблем с применением предметных и межпредметных знаний. Недостатки организации проектной деятельности по общей биологии в современной школе и испытываемые при этом предметниками трудности, оставляют открытым вопрос об эффективном применении методики.

Цель исследования заключается в обосновании эффективности разработанной методики по общей биологии для формирования предметных и метапредметных компетенций у школьников по ФГОС.

Материалы и методы. Для достижения цели использовались как теоретические, так и эмпирические методы исследования. Из группы теоретических методов применялись анализ и обобщение педагогической и методической литературы, изучение учебников по биологии и образовательных ресурсов в Интернете. Эмпирические методы включали сбор

и анализ опыта учителей биологии, наблюдение за их работой, анкетирование предметников, а также тестирование школьников для оценки уровня сформированности компетенций. Экспериментальные данные обрабатывались с помощью математико-статистических методов.

Результаты показали, что методика проектного обучения способствует формированию предметных и метапредметных компетенций при изучении общей биологии. Хотя данные на констатирующем и формирующем этапах эксперимента для КГ изменились незначительно, в ЭГ выявилась заметная динамика. Не было обнаружено статистически значимых различий. Результаты подтверждают гипотезу об эффективности использования проектного обучения в образовательном процессе. Данные эксперимента показали, что эффективность образовательного процесса при изучении “Общей биологии” повышается при применении разработанной методики проектного обучения.

Ключевые слова: проект; проектное обучение; методика проектного обучения; предметные компетенции; межпредметные понятия; универсальные учебные действия; общая биология; экспериментальная работа

Для цитирования. Шехмирзова А.М., Грибина Л.В., Тугуз Ф.А., Блягоз Н.Ш. Эффективность применения методики проектного обучения по общей биологии при формировании у обучающихся предметных и метапредметных компетенций // Russian Journal of Education and Psychology. 2024. Т. 15, № 6. С. 244-265. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-719

Original article | General Pedagogy, History of Pedagogy and Education

THE EFFECTIVENESS OF THE APPLICATION OF THE METHODOLOGY OF PROJECT-BASED LEARNING IN GENERAL BIOLOGY IN THE FORMATION OF STUDENTS' SUBJECT AND META-SUBJECT COMPETENCIES

A.M. Shekhmirzova, L.V. Gribina, F.A. Tuguz, N.S. Blagoz

Abstract

Background. The system-activity approach as the methodological basis of modern educational standards has determined the need to involve school-

children in project activities at all levels of general education in accordance with the principle of continuity in the formation of subject and meta-subject competencies (UUD). The application of project-based learning in the study of general biology is actualized by the need for students to develop the skills of independent search, analysis and generalization of information in the course of solving scientific, personally and socially significant biological problems using subject and interdisciplinary knowledge. The shortcomings of the organization of project activities in general biology in a modern school and the difficulties experienced by subject students at the same time leave open the question of the effective application of the methodology.

The **purpose** of the study is to substantiate the effectiveness of the developed methodology in general biology for the formation of subject and meta-subject competencies in students of the federal state educational standard.

Materials and methods. Both theoretical and empirical research methods were used to achieve the goal. From the group of theoretical methods, the analysis and generalization of pedagogical and methodological literature, the study of biology textbooks and educational resources on the Internet were used. Empirical methods included collecting and analyzing the experience of biology teachers, observing their work, questioning subject matter students, as well as testing schoolchildren to assess the level of competence formation. The experimental data were processed using mathematical and statistical methods.

Results. The results showed that the methodology of project-based learning contributes to the formation of subject and meta-subject competencies in the study of general biology. Although the data at the ascertaining and formative stages of the experiment for the control group changed slightly, a noticeable dynamic was revealed in the experimental group. No statistically significant differences were found. The results confirm the hypothesis about the effectiveness of using project-based learning in the educational process. The experimental data showed that the effectiveness of the educational process in the study of “General Biology” increases with the application of the developed methodology of project-based learning.

Keywords: project; project-based learning; project-based learning methodology; subject competencies; interdisciplinary concepts; universal learning activities; general biology; experimental work

For citation. Shekhmirzova A.M., Gribina L.V., Tuguz F.A., Blagoz N.S. The Effectiveness of the Application of the Methodology of Project-Based Learning in General Biology in the Formation of Students' Subject and Meta-Subject Competencies. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2024, vol. 15, no. 6, pp. 244-265. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-719

Введение

На современном этапе развития общества, государственная политика в сфере общего образования реализуется через образовательные стандарты, в основе которых лежит системно-деятельностный подход, предопределивший необходимость вовлечения обучающихся в проектный вид деятельности. Организация проектной деятельности является наиболее эффективным путем построения школьного образования, направленного на развитие активной личности, успешной в постоянно изменяющихся условиях жизни. Различные нормативные документы, регулирующие систему общего образования обозначили значимость рассматриваемой проблемы, в соответствии с которыми ожидаемые результаты освоения образовательных программ в виде групп компетенций по ФГОС эффективно могут быть сформированы у школьников в проектной деятельности, в том числе по биологии (ФЗ «Об образовании в РФ», ФГОС).

Актуальность применения проектного обучения в изучении общей биологии обусловлена разными причинами, в числе которых необходимость развития умений самостоятельного поиска, анализа и обобщения информации в ходе решения научных, личностно и социально значимых биологических проблем с применением предметных и межпредметных знаний. Несмотря на то, что в педагогической и методической литературе имеется достаточно широкий спектр научных работ по исследуемой проблеме, в то же время многие вопросы практического применения методики проектного обучения по биологии, мало разработаны.

Предметом исследования выступает методика проектного обучения по общей биологии в 10 классе в соответствии с образовательным стандартом. Целью исследования является обоснование

эффективности реализации методики проектного обучения в курсе общей биологии для развития предметных и метапредметных (УУД) компетенций у школьников по ФГОС.

Заинтересованный читатель может более подробно ознакомиться с компонентным составом методики проектного обучения по биологии по [15].

Материалы и методы исследования

Для достижения цели использовались как теоретические, так и эмпирические методы исследования. Из группы теоретических методов применялись анализ и обобщение педагогической и методической литературы, изучение учебников по биологии и образовательных ресурсов в Интернете. Эмпирические методы включали сбор и анализ опыта учителей биологии, наблюдение за их работой, анкетирование предметников, а также тестирование школьников для оценки уровня сформированности компетенций. Экспериментальные данные обрабатывались с помощью математико-статистических методов.

Методика проектного обучения разрабатывалась с применением комплекса этих методов с учетом теоретико-методологических основ обучения биологии и особенностей проектного обучения [1; 3; 4; 13; 14]. В ходе ее реализации были проведены несколько проектов, отличающиеся структурой, содержанием и продолжительностью, а также внеклассные мероприятия с целью дальнейшего формирования у обучающихся предметных компетенций и УУД по общей биологии.

Основой для теоретико-методологического анализа исследования послужили положения теории познания, деятельности, развития личности и проектного обучения. Методика разрабатывалась на основе принципа самостоятельного добывания знаний школьниками через решение практических задач, включая знания междисциплинарного характера. Целевые ориентиры методики были направлены на достижение ожидаемых образовательных результатов по ФГОС и соответствовали задачам проектного обучения [5; 8; 9; 10].



Рис. 1. Модель методики проектного обучения общей биологии

Методика проектного обучения основывалась на методологических подходах и принципах, значимых для реализации проектного обучения в рамках общего курса биологии, которые были представлены в одной из наших исследовательских работ. Следует отметить, что эти принципы и подходы учитывались при разработке и экспериментальном внедрении содержания проектного обучения в курсе общей биологии, и их положительные результаты послужили рекомендацией для применения другими предметниками.

Результаты исследования и их обсуждение

Для проверки гипотезы мы апробировали методику проектного обучения по общей биологии в 10 классах, эффективность которого обосновывается в данной работе. Как следует из педагогических наук (методика преподавания биологии является одной из педагогиче-

ских наук, частной дидактической методикой), целью эксперимента в рамках нашего исследования, стало выяснение эффективности разработанной методики проектного обучения в курсе общей биологии.

На констатирующем этапе эксперимента проводилось анкетирование с участием всех учителей-предметников, результаты которого стали основой для дальнейшей разработки методики обучения, а также анализа уровня сформированности компетенций у школьников.

На втором, формирующем этапе педагогического эксперимента осуществлялся процесс их формирования у обучающихся 10 класса на занятиях по общей биологии с учетом результатов констатирующего эксперимента. Далее осуществлялась обработка результатов экспериментальной части исследования и формулировка выводов и заключения.

При разработке теоретических положений, на которых в последствии строилась методика проектного обучения, мы учитывали полученные данные проведенного анкетирования среди учителей-предметников, включая учителей биологии.

Представим отдельные результаты полученных данных анкетирования. Ответы учителей показали их понимание проектного обучения, возможностей его реализации, возникающих трудностях. Из их ответов можно заключить, что не все учителя понимают сущность проектного обучения. Многие предметники считают, что проектное обучение позволяет дать школьникам более глубокие предметные знания на основе связи теории с практикой. При этом обучающиеся учатся формулировать тему, ставить цель, находить нужную информацию с последующей коррекцией, представлять проектный продукт и проводить рефлексию. Проектное обучение, как отмечают некоторые учителя, дает школьникам возможности для самореализации, работы в сотрудничестве, развития интереса, самостоятельности, ответственности, диалогичности с расширением и обогащением словарного запаса. Около половины учителей-предметников (50%) регулярно используют проект не только в урочной, но и во внеурочной деятельности, 25% предметников его используют иногда на уроках, а 25% – регулярно его применяют во внеурочной деятельности.

Наиболее применяемыми формами организации проектной деятельности обучающихся оказались: формы практической, групповой работы, исследовательские и творческие проекты.

При реализации проектного обучения учителя-предметники испытывали трудности, связанные: с недостатком времени, необходимого для подготовки проектных заданий (25%); с самостоятельным изучением школьниками необходимой информации (15%), неумением обучающихся представлять проектный результат с индивидуальным участием (30%); организацией самостоятельной работы обучающихся (30%). Вместе с тем, все респонденты отметили, что по ФГОС, весь педагогический коллектив реализует проектное обучение, что позволяет делиться им своим опытом друг с другом.

Проведенное анкетирование показало, что педагоги имеют представление о проектном обучении и реализуют его как метод обучения на своих уроках. Наряду с этим, по ФГОС метод проектного обучения должен быть реализован и во внеурочное время, поэтому все учителя предпринимают в этом направлении попытки. Полученные данные показали трудности, связанные с нехваткой времени, слабой подготовленностью обучающихся. Наряду с этим, учителя-предметники подчеркнули, что при реализации проектного обучения используют межпредметные связи (межпредметные проекты), интегрируя знания из разных предметных областей, но также сталкиваются с рядом затруднений. Полученные данные позволили заключить, что учителя-предметники в реализации проектного обучения в основном исходят из своего понимания его роли, места, назначения, но не владеют методологией организации этого вида деятельности с учетом специфики содержания преподаваемого предмета.

В ходе реализации разработанной методики проектного обучения в курсе общей биологии, мы пользовались рекомендациями из примерной основной программы, разработанной во ФГОС при одобрении решением федерального УМО по общему образованию. Содержательный потенциал предмета общей биологии формирует у школьников научное мировоззрение посредством освоения ими общенаучных методов (в их числе наблюдение, измерение, экспери-

мент, моделирование). Для развития предметных и метапредметных компетенций у обучающихся мы исходили из того, как они могут практически применять свои знания в области биологии, связывая их с другими физикой, химией, географией, математикой, экологией, ОБЖ, историей. В рамках междисциплинарного подхода акцентировалось внимание на ключевых понятиях системы, факта, закономерности, феномена, анализа, синтеза и видах учебных действий.

Нами определялся уровень развития у обучающихся следующих видов универсальных учебных действий по курсу общей биологии: регулятивные, познавательные, коммуникативные. Исходными основами для нас стало то, что группа межпредметных образовательных результатов включают освоенные школьниками междисциплинарные понятия и виды УУД. Следует отметить, что читательская компетенция является благоприятным условием для развития у школьников межпредметных понятий. Ее основы могут закладываться в процессе работы с информацией и в ходе проектной деятельности. Критерии формируемых и оцениваемых в ходе экспериментальной работы видов УУД определены в таблице 1.

Одной из особенностей курса общей биологии является его исследовательский характер, что способствует развитию базовых познавательных навыков у школьников. Изучая разделы предмета обучающиеся постепенно осваивают алгоритм проектной деятельности, затем воспроизводят по памяти при выполнении проектных заданий. Методика проектного обучения апробировалась с обучающимися 10 класса на материале модуля «Человек и его здоровье». Темы проектов в 10 классе разрабатывались с учётом содержания учебника общей биологии для 10 класса (ред. В.В. Пасечник), охватывающего такие разделы, как Клетка, Размножение и индивидуальное развитие организмов, Основы генетики и многие другие. Школьники активно участвовали в исследовательском процессе, что способствовало совершенствованию умений добывания новых знаний. В процессе апробации методики были реализованы проекты по различным темам, среди которых «Клетка – единица жизни», «Размножение и развитие организмов» и внеклассные мероприятия («Поиграем в генетиков»).

Таблица 1.

**Критерии формируемых и оцениваемых в проектном обучении
по общей биологии видов УУД**

Виды УУД	Критерии видов УУД
Регулятивные УУД	<ol style="list-style-type: none"> 1. Умение самостоятельно определять цели проектного обучения, ставить и формулировать новые задачи познавательной деятельности, развивать свои мотивы и интересы 2. Умение самостоятельно планировать пути достижения целей, в том числе альтернативные, осознанно выбирать наиболее эффективные способы решения учебных и познавательных задач 3. Умение соотносить свои действия с планируемыми результатами, осуществлять контроль своей деятельности в процессе достижения результата, определять способы действий в рамках предложенных условий и требований, корректировать свои действия в соответствии с изменяющейся ситуацией 4. Умение оценивать правильность выполнения учебной задачи, собственные возможности ее решения 5. Владение основами самоконтроля, самооценки, принятия решений и осуществления осознанного выбора в проектной деятельности
Познавательные УУД	<ol style="list-style-type: none"> 1. Умение определять понятия, создавать обобщения, устанавливать аналогии, классифицировать, самостоятельно выбирать основания и критерии для классификации, устанавливать причинно-следственные связи, строить логическое рассуждение, умозаключение (индуктивное, дедуктивное, по аналогии) и делать выводы 2. Умение создавать, применять и преобразовывать знаки и символы, модели и схемы для решения учебных и познавательных задач 3. Умения смыслового чтения 4. Формирование и развитие экологического мышления, умение применять его в познавательной, коммуникативной, социальной практике и профессиональной ориентации 5. Развитие мотивации к овладению культурой активного использования словарей и других поисковых систем
Коммуникативные УУД	<ol style="list-style-type: none"> 1. Умение организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками; работать индивидуально и в группе: находить общее решение и разрешать конфликты на основе согласования позиций и учета интересов; формулировать, аргументировать и отстаивать свое мнение 2. Умение осознанно использовать речевые средства в соответствии с задачей коммуникации для выражения своих чувств, мыслей и потребностей для планирования и регуляции своей деятельности; владение устной и письменной речью, монологической контекстной речью

Проект «Клетка - единица жизни» имел целью обобщить и углубить предметные знания обучающихся по данной теме. Был реализован исследовательский тип проекта, с участием всего класса, разбитого на группы, в котором каждый обучающийся имел возможность самостоятельной работы по проектному заданию с развитием навыков анализа. Обучающиеся по завершению проекта представили проектный результат в форме видеопредставления изученной теоретической информации, собранные творческие материалы, макет с демонстрацией облика клетки.

Проект «Размножение и развитие организмов» реализовывался несколько уроков и был продолжен во внеурочное время. Типы проекта были исследовательским и информационным. В контексте его реализации нами было проведено и внеклассное мероприятие на тему: «Поиграем в генетиков», имевшая целью формирование предметных и метапредметных компетенций. Сценарий проекта представлен в соответствующем приложении работы.

В ходе реализации методики проектного обучения нами были применены методы проектного обучения, в числе которых самостоятельная групповая работа, беседа, наблюдение, эксперимент, объяснение, обоснование проектной темы, сообщение участников с защитой проекта, оформление работы. При этом, руководящие принципы и подходы, представленные на рисунке 2, определяли систему требований к содержанию, организации и методике проектного обучения общей биологии в процессе эффективного формирования у обучающихся предметных и метапредметных компетенций (рис. 2). Отдельные исследовательские результаты этого этапа опубликованы в [15].

Научная новизна проведенного исследования в данной работе заключается в установлении влияния методики проектного обучения школьников «Общей биологии» на эффективность образовательного процесса и формирование у них предметных и метапредметных компетенций по ФГОС. В исследовании уточнено понятие «методика проектного обучения» на основе выделенного базового принципа определения проектного обучения (принцип самостоятельного приобретения знаний в процессе решения практических задач или проблем, в том числе, требующих интеграции знаний из различных предметных областей); выявлены и обоснованы педагогико-методические основы проектного обучения школьников «Общей биологии» при реализации образовательных результатов по ФГОС (сущность, содержание, этапы и требования его организации, структурные составляющие и критерии оценки формируемых групп компетенций); разработана методика проектного обучения общей биологии в виде системы целей, содержания, структуры, принципов, подходов, ме-

тодов, дидактических средств, диагностики и мониторинга уровней формируемых у обучающихся в контексте образовательного стандарта групп компетенций).

В процессе организации групповой проектной работы каждый участник проекта овладевал новыми знаниями, видами УУД в реальной деятельности при решении практических и исследовательских задач. Проектное обучение по общей биологии было организовано на дидактических основах с учетом методологических подходов и принципов, а также методико-педагогических принципов (рис. 2).



Рис. 2. Формирование компетенций (УУД) в поэтапной реализации методики

Степень сформированности у обучающихся УУД в проектной деятельности оценивался следующим образом: высокий уровень (40 – 31 баллов) показывал яркое проявление УУД; средний уровень (30 – 21 балла) выражала среднюю выраженность УУД; уровень ниже среднего (20 – 11 баллов) показывал фрагментарную выраженность УУД; низкий уровень (менее 10 баллов) отражал слабое

проявление УУД. Эти обобщенные критерии в целом характеризовали уровень сформированности универсальных учебных действий обучающихся экспериментальной группы.

Как показали результаты констатирующего этапа эксперимента, обучающиеся КГ, как и ЭГ имели определенный опыт работы с проектами, отсюда мы сделали заключение о равенности условий эксперимента. Если по уровню сформированности предметных компетенций по критериям применялось отметочное оценивание, то по сформированности УУД применялись выделенные уровни. В соответствии с последними, результаты (округленные) ЭГ распределились так: у 23% школьников был высокий/достаточный уровень развития УУД, у 50,0% - средний/критический, у 28% низкий/недостаточный уровень. Соответственно, у 18% обучающихся КГ был отмечен высокий/достаточный уровень сформированности УУД, а у 41% - средний/критический и низкий/недостаточный уровни. Интегрированные результаты анализа уровней развития УУД среди школьников в ЭГ и КГ представлены на рисунке 3.

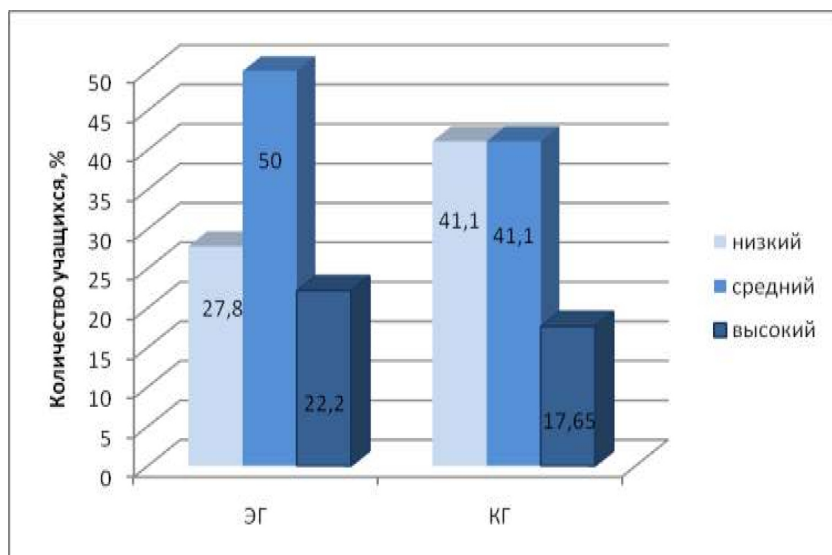


Рис. 3. Интегральные результаты диагностики уровня развития УУД у 10-ти классов на этапе констатирующего эксперимента

На этапе формирующего эксперимента в ЭГ реализовывался процесс развития у 10-ти классников предметных и метапредметных компетенций по общей биологии с учетом данных, полученных на констатирующем этапе. Цель второго этапа - определение итогового уровня развития предметных и метапредметных (УУД) компетенций школьников.

Для чистоты эксперимента были использованы те же модифицированные диагностические методики Ю.А. Иванова и Н.И. Дереклеевой, а также проведены разные типы проектов и внеклассные мероприятия с обучающимися ЭГ.

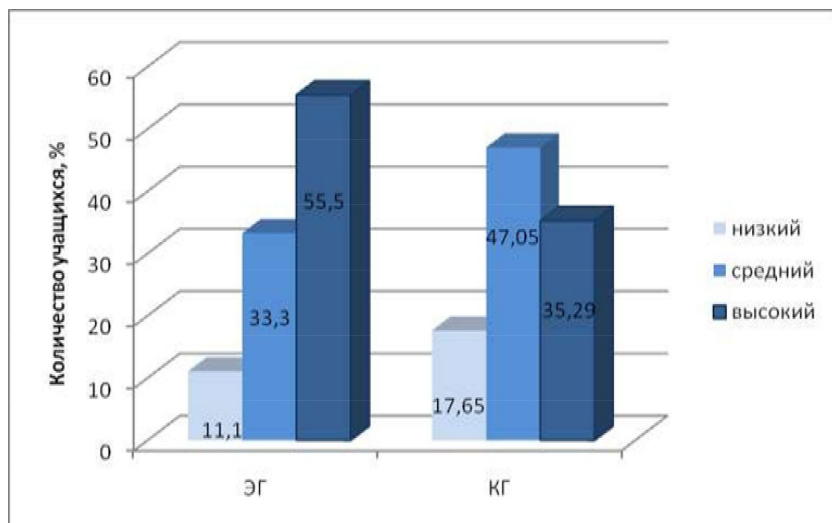


Рис. 4. Интегральные результаты диагностики уровня сформированности УУД у 10-ти классников на этапе формирующего эксперимента

С учетом выделенных уровней на основе положительной динамики уровня развития видов УУД у школьников полученные результаты в ЭГ распределились так: у 55% школьников отмечался высокий уровень развития видов УУД, у 33% наблюдался средний уровень, 11% обучающихся уровень развития УУД оказался низким. Соответственно, динамика в КГ уровня сформированности у обучающихся УУД была в целом выражена слабее: у 35% обучающихся

КГ был отмечен высоким уровнем сформированности УУД, средний уровень был характерен для 47% обучающихся и низкий - для 18% школьников КГ. Интегральные результаты анализа уровня сформированности УУД школьников в ЭГ и КГ показаны на рисунке 4.

С учетом общей успеваемости по предмету на этапе формирующего эксперимента был проведен повторный анализ уровня развития у 10-классников предметных компетенций. Результаты показали значительные улучшения в ЭГ. Некоторая положительная динамика была и в КГ (рис. 5).

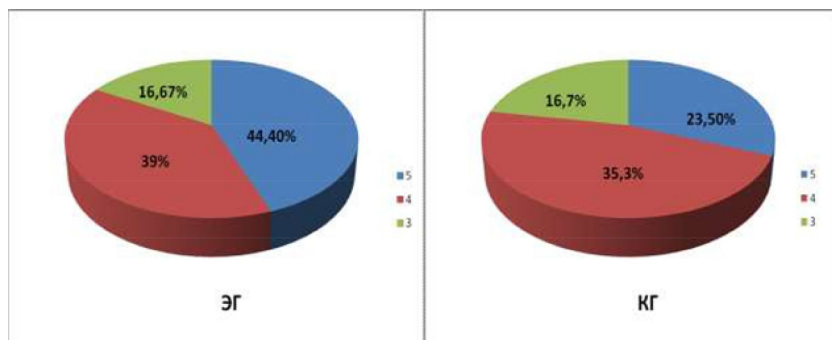


Рис. 5. Развитие предметных компетенций и успеваемость по предмету 10-ти классников на этапе формирующего эксперимента

Качественная характеристика сформированности предметных знаний и проектных умений в экспериментальной группе поднялась с 73% до 83%, в то время, как в контрольной группе сохранились показатели на уровне 59%.

На этапах констатирующего и формирующего эксперимента при применении методики, результаты в КГ практически мало изменились, однако была прослежена некоторая динамика. Что же касается результатов ЭГ на тех же этапах эксперимента, то они имели значительные отличия. Достоверных статистически различий не обнаружено. Отсюда мы можем заключить, что полученные результаты подтверждают эффективность методики проектного обучения в рамках курса общей биологии, соответствуя предложенной гипотезе, что дало возможность для её применения в образовательном

процессе. Экспериментальные данные свидетельствуют о том, что образовательная эффективность при изучении «Общей биологии» значительно возрастает при использовании разработанной методики проектного обучения.

Заключение

Предметные и метапредметные компетенций (УУД) развивались на каждом этапе реализации проектов, включая в себя определение проблемы, проектирование, поиск необходимой информации, создание проектного продукта, его презентацию, а также рефлексия, что подчеркивает комплексность и эффективность предложенной методики в образовательной практике. Результативность формирования предметных и метапредметных компетенций определялась всей методикой проектного обучения при изучении общей биологии. При этом, реализация среднесрочного типа проекта в ходе внеурочной деятельности в виде внеклассных мероприятий по предмету, позволило продолжить их развитие в ходе формирующего эксперимента в период педагогической практики.

Оценка сформированности предметных и метапредметных (регулятивные УУД, познавательные УУД, коммуникативные УУД) компетенций происходило на основе критериев, разработанных для каждой из них (высокий/ достаточный, средний/критический и низкий/недостаточный уровни). На основе выделенных уровней, в ЭГ 22,2% обучающихся отмечался высокий/достаточный уровень развития предметных и метапредметных компетенций, у 50,0% - на среднем/критическом уровне, у 27,8% - на низком/недостаточном уровне. В КГ высокий/достаточный уровень был выявлен у $\approx 18\%$ школьников, а у $\approx 41,1\%$ - средний/критический и низкий/недостаточный уровни.

Анализ результатов уровня развития предметных и метапредметных (видов УУД) по КГ и ЭГ на этапе формирующего эксперимента показал распределение: в ЭГ высокий/достаточный уровень был выявлен у 55,5 %, средний/критический уровень – у 33,3 %, низкий/недостаточный уровень – у 11,1 %. Слабая динамика была выражена в КГ: у 35,29 % школьников уровень соответствовал высокому/

достаточному, а у 47,05% среднему/критическому и у 17,65% - низкому/недостаточному.

Таким образом, поставленная гипотеза получила свое подтверждение по результатам экспериментального исследования, что а примененная методика оказалась эффективной и для дальнейшего применения в образовательном процессе. Поставленная цель исследования в данной работе достигнута.

Список литературы

1. Асанкул Ж. А. Эффективность использования проектно-исследовательской технологии при обучении биологии в формировании универсальных компетенций школьников // Молодой исследователь: вызовы и перспективы: сборник статей по материалам CCCXLVIII международной научно-практической конференции, Москва, 11 марта 2024 года. Москва: ООО «Интернаука», 2024. С. 10-15.
2. Байбородова Л. В. Проектная деятельность школьников в разновозрастных группах: пособие для учителей общеобразовательных организаций / Л. В. Байбородова, Л. Н. Серебренников. М.: Просвещение, 2013. 175 с.
3. Белозерова О.М. Организация и реализация проектной деятельности учащихся среднего звена и старшей школы // Завуч. 2016. №8. С. 89–95.
4. Вундер С. А. Организация учебно-исследовательской и проектной деятельности школьников по биологии // Актуальные вопросы теории и практики биологического образования, Волгоград, 14 ноября 2014 года. Волгоград: Издательство «Планета», 2014. С. 101-103.
5. Зюльганова О.А. Инновационная модель организации внеурочной деятельности на уровне основного общего образования как условие формирования компетенции выбора и самоопределения обучающихся / О.А. Зюльганова, Е. А. Ябурова // Управление качеством образования. 2017. №2. С. 11–27.
6. Лазарев В.С. Проектная деятельность в школе: неиспользуемые возможности // Вопросы образования. 2015. № 3. С. 292-307. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2015-3-292-307>

7. Лариков А. А., Елизарова И. С. Организация долгосрочных проектов в школе как средство реализации федеральных государственных стандартов основного общего образования // Молодой ученый. 2015. №10.1. С. 39-42.
8. Леонтьева А. В. О критериях оценивания проектно-исследовательских работ учащихся / А.В. Леонтьева, Ю. О. Шевяхова // Биология в школе. 2009. № 4. С. 47–50.
9. Мишина О. С. Организация проектной деятельности по биологии в условиях обновлённых ФГОС / О. С. Мишина, В. В. Варламов // Экология и экологическое образование в современном мире: Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции, Орехово-Зуево, 29 ноября 2022 года. Орехово-Зуево: Государственный гуманитарно-технологический университет, 2023. С. 92-97.
10. Муштавинская И.В. Внеурочная деятельность: содержание и технологии реализации / И.В. Муштавинская, Т.С. Кузнецова. Санкт-Петербург: КАРО, 2016. 256 с.
11. Основы проектной деятельности: учебное пособие / Р. М. Богданова, В. Ю. Боев, В. А. Козловский [и др.]; под ред. В. Ю. Боева; Ростовский государственный экономический университет (РИНХ). Ростов-на-Дону: Издательско-полиграфический комплекс РГЭУ (РИНХ), 2022. 680 с.
12. Плёткин А. П. Организация проектной деятельности: учебное пособие / А. П. Плёткин, М. Г. Шулика, В. Д. Михайлова; Южный федеральный университет, Инженерно-технологическая академия. Ростов-на-Дону: Южный федеральный университет, 2024. 169 с.
13. Ригина С.Н. Метод проектов – основа коммуникативных компетенций // География и экология в школе XXI века. 2010. № 5. С. 42-50.
14. Сергеев И. С. Как организовать проектную деятельность учащихся. Практическое пособие. М.: АРКТИ, 2014. 80 с.
15. Шехмирзова А. М. Компонентный состав методики проектного обучения в контексте образовательного стандарта (на примере курса общей биологии) / А. М. Шехмирзова, Л. В. Грибина, Ф. А. Тугуз // Russian Journal of Education and Psychology. 2023. Т. 14, № 4-1. С. 7-28. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2023-14-4-7-28>

References

1. Asankul J.A. The effectiveness of using design and research technology in teaching biology in the formation of universal competencies of schoolchildren. *Young researcher: challenges and prospects: collection of articles based on the materials of the CCCXLVIII scientific and practical International conference, Moscow, March 11, 2024*. Moscow: Internauka LLC, 2024, pp. 10-15.
2. Bayborodova L. V. *Project activity of schoolchildren in age groups: a manual for teachers of general education organizations* / L. V. Bayborodova, L. N. Serebrennikov. M.: Enlightenment, 2013, 175 p.
3. Belozerova O.M. Organization and implementation of project activities of middle-level and high school students. *Head teacher*, 2016, no. 8, pp. 89-95.
4. Wunder S. A. Organization of educational, research and project activities of schoolchildren in biology. *Actual questions of theory and practice of biological education, Volgograd, November 14, 2014*. Volgograd: Planeta Publ., 2014, pp. 101-103
5. Zylganova O.A. Innovative model of organization of extracurricular activities at the level of basic general education as a condition for the formation of competence of choice and self-determination of students / O.A. Zylganova, E. A. Yaburova. *Quality management of education*, 2017, no. 2, pp. 11-27.
6. Lazarev V.S. Project activity at school: unused opportunities. *Questions of education*, 2015, no. 3, pp. 292-307. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2015-3-292-307>
7. Larikov A. A., Elizarova I. S. Organization of long-term projects at school as a means of implementing federal state standards of basic general education. *Young Scientist*, 2015, no. 10.1, pp. 39-42.
8. Leontieva A.V. On the criteria for evaluating design and research work of students / A.V. Leontieva, Yu. O. Shevyakhova. *Biology at school*, 2009, no. 4, pp. 47-50.
9. Mishina O. S. Organization of project activities in biology in the conditions of the updated Federal State Educational Standard / O. S. Mishina, V. V. Varlamov. *Ecology and Environmental Education in the modern world: Materials of the VII Charter of the All-Russian Scientific and Practical*

- Conference, Orekhovo-Zuyevo, November 29, 2022. Orekhovo-Zuyevo: State University of Humanities and Technology, 2023, pp. 92-97.*
10. Mushtavinskaya I.V. *Extracurricular activities: content and technologies of implementation* / I.V. Mushtavinskaya, T.S. Kuznetsova. St. Petersburg: KARO, 2016, 256 p.
 11. *Fundamentals of project activity: textbook* / R. M. Bogdanova, V. Yu. Boev, V. A. Kozlovsky [et al.]; edited by V. Yu. Boev; Rostov State University of Economics. Rostov-on-Don: Publishing and Printing Complex of the Russian State University of Economics, 2022, 680 p.
 12. Plenkin A. P. *Organization of project activities: textbook* / A. P. Plenkin, M. G. Shulika, V. D. Mikhailova; Southern Federal University, Academy of Engineering and Technology. Rostov-on-Don: Southern Federal University, 2024, 169 p.
 13. Rigina S.N. Method of forecasting. *Geography of education in the XXI century*, 2010, no. 5, pp. 42-50.
 14. Sergeev I. S. *How to organize students' project activities. Practical guide*. M.: ARKTI, 2014, 80 p.
 15. Shekhmirzova A.M. The component composition of the methodology of project-based learning in the context of an educational standard (on the example of a general biology course) / A.M. Shekhmirzova, L. V. Gribina, F. A. Tuguz. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2023, vol. 14, no. 4-1, pp. 7-28. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2023-14-4-7-28>

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Шехмирзова Анджелика Мухарбиевна, доцент кафедры общей педагогики, кандидат педагогических наук, доцент
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»
ул. Первомайская, 208, г. Майкоп, Республика Адыгея, 385000,
Российская Федерация
andsheh@mail.ru

Грибина Людмила Владиславна, доцент кафедры русского языка и методики преподавания факультета педагогики и психологии, кандидат педагогических наук, доцент

*ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»
ул. Первомайская, 208, г. Майкоп, Республика Адыгея, 385000,
Российская Федерация*

Тугуз Фатима Анзауровна, доцент кафедры философии, социологии и педагогики

ФГБОУ ВО «Майкопский государственный технологический университет»

*ул. Первомайская, 191, г. Майкоп, Республика Адыгея, 385000,
Российская Федерация*

Блягоз Нафсет Шумафовна, доцент кафедры общей педагогики, кандидат педагогических наук, доцент

ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет»

*ул. Первомайская, 208, г. Майкоп, Республика Адыгея, 385000,
Российская Федерация*

DATA ABOUT THE AUTHORS

Andzhelika M. Shekhmirzova, Assistant Professor Department of General Pedagogy, Ph.D., Assistant Professor

Adyghe State University

208, Pervomaiskaya Str., Maikop, Adygea Republic, 385000, Russian Federation

SPIN-code: 2128-2638

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4395-8337>

andsheh@mail.ru

Lyudmila V. Gribina, Assistant Professor Department of General Pedagogy, Ph.D., Assistant Professor

Adyghe State University

208, Pervomaiskaya Str., Maikop, Adygea Republic, 385000, Russian Federation

SPIN-code: 2080-3368

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7918-0264>

Fatima A. Tuguz, Assistant Professor Department of Philosophy, Sociology and Pedagogy, Ph.D.

Maikop State Technological University

191, Pervomaiskaya Str., Maikop, Adygea Republic, 385000, Russian Federation

SPIN-code: 7372-9401

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8989-1089>

Nafiset S. Blagoz, Assistant Professor Department of General Pedagogy, Ph.D., Assistant Professor

Adyghe State University

208, Pervomaiskaya Str., Maikop, Adygea Republic, 385000, Russian Federation

SPIN-code: 2794-8618

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8184-7793>

Поступила 06.11.2024

После рецензирования 08.12.2024

Принята 13.12.2024

Received 06.11.2024

Revised 08.12.2024

Accepted 13.12.2024

DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-572

EDN: LTKYYO

УДК 378.147



Научная статья | Методология и технология профессионального образования

ОГРАНИЧЕННОСТЬ ТЕХНОМОРФНЫХ МОДЕЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ И ИСКУССТВЕННЫХ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ МЕНТОРОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

О.Н. Черноштан, Т.Е. Исаева

Аннотация

Обоснование. Рост популярности цифровых технологий и их стремительное проникновение во все области образования не всегда сопровождается изучением потенциальных негативных последствий этих процессов на сознание и духовно-нравственную сферу субъектов образовательного процесса. По нашей гипотезе избыточное и педагогически необоснованное увлечение этими технологиями может привести к роботизации и деперсонализации самих подходов к обучению, когда вследствие копирования алгоритмов искусственных интеллектуальных менторов и участия в компьютерном тестировании у студентов происходит упрощение моделей коммуникации, в том числе и на иностранном языке. В результате во всех видах их речевой деятельности происходит перенос внимания с логики, стилистического наполнения и нравственного содержания текстов на угадывание наиболее статистически вероятных сочетаний языковых единиц по аналогии с машинным обучением, что может привести к духовной и интеллектуальной деградации выпускников вузов.

Цель – спрогнозировать потенциальные риски глубокой трансформации человеческого сознания и его возможной роботизации при использовании в процессе обучения техноморфных методов и интенсивной коммуникации с искусственным интеллектом.

Материалы и методы. Учитывая теоретический характер проведенного исследования, были использованы методы анализа научной литературы, сравнения, наблюдения, дедукции и синтеза.

Результаты. Выделены сходства и различия человеческого мозга и нейросети. При этом авторы полагают, что человеческое мышление отличается от машинного своей психоэмоциональной стороной, целостностью восприятия, наличием морально-этических принципов, поэтому даже в учебных условиях машинные обучение и коммуникация не должны становиться преимущественными моделями для усвоения иностранного языка. Обоснована роль коммуникации на иностранном языке как взаимодействия преподавателя с обучающимися в формировании социального и эмоционального интеллекта обучающихся, который не может быть сформирован при использовании искусственного интеллекта как средства обучения, допускающего иногда незнание культуры, ошибочные и гражданственно опасные ответы.

Ключевые слова: высшее образование; искусственный интеллект; искусственный интеллектуальный ментор; обучение иностранным языкам; вуз; цифровизация; деперсонализация; расчеловечивание образования; алгоритмизация коммуникации; социальный интеллект; нейросеть

Для цитирования. Черноштан О.Н., Исаева Т.Е. Ограниченность техноморфных моделей обучения и искусственных интеллектуальных менторов на занятиях по иностранному языку в вузе // Russian Journal of Education and Psychology. 2024. Т. 15, № 6. С. 266-289. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-572

Original article | Methodology and Technology of Vocational Education

LIMITATIONS OF TECHNOMORPHIC TEACHING MODELS AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE MENTORS IN A FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM AT A UNIVERSITY

O.N. Chernoshtan, T.E. Isaeva

Abstract

Background. The growing popularity of digital technologies and their rapid penetration into all areas of education are not always accompanied by a study of the potential negative consequences of these processes on the conscious-

ness and moral sphere of the subjects of the educational process. According to our hypothesis, excessive and pedagogically unjustified passion for these technologies can lead to robotization and depersonalization of the learning approaches, when, as a result of copying the algorithms of artificial intelligent mentors and participating in computer testing, students experience a simplification of communication models, both in Russian and in a foreign language. As a result, in all types of their speech activity, attention is transferred from logic, stylistic and moral contents of the texts to guessing the most statistically probable combinations of language units by analogy with machine learning, which can lead to spiritual and intellectual degradation of university graduates.

Purpose. To predict the potential risks of a profound transformation of human consciousness and its possible robotization when using technomorphic methods and intensive communication with artificial intelligence in the learning process.

Materials and methods. Considering the theoretical nature of the study, the methods of scientific literature analysis, comparison, observation, deduction and synthesis were used.

Results. The similarities and differences between the human brain and neural networks are highlighted. The authors believe that human thinking differs from machine thinking in its psycho-emotional side, the integrity of perception, the presence of moral and ethical principles, therefore, even in educational conditions, machine learning and communication should not become the preferred models for learning a foreign language. The role of communication in a foreign language as an interaction between a teacher and students in the formation of social and emotional intelligence of students is substantiated, which cannot be formed using artificial intelligence as a means of teaching, which sometimes allows ignorance of culture, erroneous and civilly dangerous answers.

Keywords: higher education; artificial intelligence; artificial intelligent mentor; teaching foreign languages; university; digitalization; depersonalization; dehumanization of education; algorithmization of communication; social intelligence; neural network

For citation. Chernoshтан O.N., Isaeva T.E. Limitations of Technomorphic Teaching Models and Artificial Intelligence Mentors in A Foreign

Language Classroom at a University. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2024, vol. 15, no. 6, pp. 266-289. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-572

Введение

Мы живём в эпоху цифровизации образования, когда внедрение технологий в учебный процесс воспринимается многими нашими современниками исключительно положительным образом, все чаще звучат идеи технопозитивистов о необходимости адаптации учебного процесса к особенностям сознания поколения «цифровых аборигенов» [3], а потому многие трансформации, происходящие под влиянием цифровых технологий, некритически воспринимаются нашими современниками. В последнее время большие ожидания связаны с развитием технологий генеративного искусственного интеллекта.

В данной статье мы хотим заострить внимание не на использовании тех или иных технологий в университетской аудитории, а на техноморфности самих современных подходов к преподаванию иностранного языка, которые начинают преобладать в отечественной высшей школе. Данная тема является актуальной в связи с большой популярностью и стремительным развитием цифровых технологий и инициативами по внедрению последних во все области обучения в вузе, иногда без должного осмысления возможных негативных последствий чрезмерной цифровизации обучения.

По нашей гипотезе цифровизация образования проявляется не только в использовании электронных технологий на занятиях по иностранному языку, но также в роботизации и деперсонализации самих подходов к обучению, когда студенты обучаются в процессе коммуникации с искусственным интеллектуальным ментором, копируя его алгоритмы, или выполняя задания на больших массивах данных, минимально маркированных как правильные и неправильные ответы, при выборе которых у них должно сформироваться умение определять наиболее статистически вероятные сочетания языковых единиц (слов, фраз, предложений, абзацев) в соответствии с некоторыми эксплицитно и имплицитно представленными

алгоритмами по аналогии с машинным обучением. При этом финальной целью такого обучения нередко выступает обширное тестирование, которое вызывает аналогию с машинным обучением с подкреплением, когда интеллектуальный агент стремится выполнять определенные действия таким образом, чтобы получать поощрение и избегать штрафных мер. В случае тестирования положительным подкреплением выступают баллы, начисляемые при угадывании правильного ответа, а отрицательным – их обнуление, если ответы неверные. Действия однозначным образом определяются как правильные и неправильные исключительно самими организаторами процесса обучения, то есть авторами-составителями фондов проверочных тестовых заданий.

Сама по себе тема использования искусственного интеллекта (ИИ) в обучении уже довольно широко освещена в методической литературе, несмотря на то что сам ИИ как средство обучения стал использоваться сравнительно недавно. Это не удивительно, ведь ИИ является одной из самых популярных тем для обсуждения на сегодняшний день и для видеоблогеров, и для организаторов конференций, и даже для представителей политической элиты. В обширном исследовании группа китайских ученых приводит тематический и концептуальный анализ 2223 научных публикаций за период 1984–2022 гг., в которых затрагивались различные проблемы использования ИИ в образовании. По данным этого исследования, наиболее популярными областями знаний, связанными с ИИ, являются «Интеллектуальные обучающие системы» (Intelligent tutoring systems (ITS)), которые позволяют определять наиболее сложные для ученика области знаний и подбирать задания развивающего характера; «интеллектуальные приложения оценивания и управления» (Intelligent assessment and management applications), позволяющие проводить различные формы машинного контроля, и многие другие. Отдельно были перечислены позитивные аспекты использования ИИ в учебном процессе: повышение мотивации, заинтересованности, вовлеченности обучающихся в решение задач; получение новых умений и навыков и т.д. [22]. При этом, из всего значимого массива научных

публикаций не были вычленены те, в которых бы речь шла о каких-либо негативных последствиях и неблагоприятном влиянии ИИ на личности обучающихся. Коллектив исследователей из Австралии приводит веские доказательства того, как использование ИИ облегчает рутинные задачи преподавателей и студентов, помогает готовить специалистов к дальнейшей профессиональной деятельности; однако при этом не может не вызывать обеспокоенность усиления таких негативных явлений как компиляция текстов, поверхностное отношение к изучаемым проблемам, неграмотность ответов, подготовленных с помощью ИИ [21]. Что касается применения нейросетей в обучении иностранным языкам в вузе, то данную проблему в технооптимистическом ключе освещали такие авторы, как И.С. Волегжанина, которая видит ограничения технологии ИИ лишь в недостаточном финансировании вузов и приверженности большинства преподавателей традиционным методам обучения [1, с. 481]. Сходную позицию по использованию цифровых технологий в образовательном процессе занимают и И.В. Одарюк и Ю.Ю. Котляренко, они трактуют цифровизацию как «важный инструмент для повышения эффективности преподавания и обучения», а основным фактором ее внедрения в образовательный процесс в высшей школе считают готовность преподавателей к «рискам и трудозатратам по адаптации» новых технологий [10, с. 297]. Т.Г. Кузнецова считает, что ИИ «...расширяет возможности для продуктивной иноязычной коммуникации» и является средством мотивирования и индивидуализации образовательного процесса [4, с. 250]. И.Ф. Ладутько и О.А. Матусевич воспринимают ИИ как средство индивидуализации и личностного развития обучающегося на занятиях по иностранному языку в техническом вузе; авторы описывают интересные способы упрощения работы преподавателя над учебными материалами с помощью арсенала технологий ИИ платформы Twee. Однако при упоминании непосредственного взаимодействия самих студентов с чат-ботом, ученые делают оговорку, что «присутствует возможность генерации ложной информации» [6, с. 466]. Е.Б. Минязова анализирует целый ряд нейросетей и возможности их при-

менения для решения методических задач, однако, данный автор делает ремарку, что педагогу необходимо «критическое мышление» для оценивания качества материалов, генерируемых нейросетью, и отбора подходящего контента [9, с. 221]. О.В. Маруневич и А.С. Гампарцумов, отмечая перспективность технологии ИИ для преподавания иностранного языка, указывают на некоторые сложности в связи с уходом с рынка ведущих его разработчиков и проблематичности оперативного импортозамещения [8, с. 180].

Лишь немногие авторы рассматривают риски глубокой трансформации человеческого сознания и его возможной роботизации при использовании в процессе обучения техноморфных методов и интенсивной коммуникации с ИИ. Так, М.А. Маниковская пишет, что «смещение акцента в сторону алгоритмизации и преувеличение роли IT-технологий» таят в себе опасность сведения человека к «бестелесному цифровому профилю» и ставят под вопрос феномен учительства [7, с. 285]). Похожую мысль выражает и А.А. Остапенко, утверждая, что алгоритмизация ударила как минимум по «трем И педагогического мастерства»: «интуиция, импровизация и интонация» [12, с. 39], при этом интуицию автор понимает широко и распространяет ее на оценивание, на профориентацию, на выстраивание гармоничного взаимодействия учебного заведения со средой, на создание благоприятной атмосферы в коллективе, а также на преумножение традиции. Корейские ученые Кил Хон Джун и Нам Хун Пак выражают обеспокоенность по поводу отсутствия специальной методики использования ИИ в учебном процессе, в ходе которой учитывались бы психолого-возрастные показатели обучающихся, их уровень обученности, развитие базовых учебных умений, в противном же случае при первых же неудачах работы с ИИ обучающиеся теряют к нему интерес, мотивация работы с цифровыми технологиями резко снижается [20]. О снижении качества заполнения студентами электронных анкет (вместо бумажных носителей) по оцениванию деятельности университетских преподавателей и потере интереса к процессу, где все варианты иницируются ИИ, пишут ученые из Ганы [18]. Э.Ш. Шефиева и Т.Е. Исаева, опи-

сывая многочисленные преимущества использования технологий ИИ в преподавании иностранных языков в вузе (такие как персонализация образования, предоставление быстрой обратной связи, устранение страха перед ошибкой и др.), тем не менее предостерегают о наличии возможных опасностей, например, отсутствии у ИИ нравственности, «верных реакций на жизненные ситуации», а также возможности использования такового для сбора персональных данных [17, с. 86]. И.Д. Островских и А.Д. Муратова считают, что ИИ в принципе не пригоден для социального взаимодействия, потому что для данного процесса необходимо наличие сознания, ИИ же не осознает себя, а лишь обладает пониманием [11, с. 208]. И.Ю. Лавриненко скептически относится к ИИ как к конкуренту для преподавателей при обучении иностранному языку в вузе по причине возможных ошибок в рассуждениях, риска неверной интерпретации контекста, ограниченности массива данных и недостаточной персонализации, автор видит в данной технологии лишь удобный инструмент в помощь педагогу и обучающемуся [5, с. 18]. И.М. Дзялошкінский всесторонне рассматривает проблему ИИ в обществе, в частности, отдельный раздел его монографии посвящен бенефициарам данной технологии и рискам управления общественным сознанием, например, посредством генерации текстов, изменяющих сознание и поведение, однако данный автор не конкретизирует подобные опасности для системы высшего образования [2, с. 455].

Что касается негативных аспектов цифрового тестирования, то данная тема также изучена достаточно широко, в частности О.Н. Черноштан в своих публикациях описывает издержки чрезмерной фиксации на тестовых работах как для средней [14], так и для высшей школы [15]. Однако, нам не удалось найти исследований, в которых изучение иностранного языка с применением подробного регулярного тестирования сравнивалось бы с методами машинного обучения, такими как обучение с учителем и обучение с подкреплением.

Задачами нашего исследования являются:

- выявить схожие черты между обучением иностранному языку в форме избыточного стандартизированного тестирования и неко-

торыми видами машинного обучения (обучение с учителем, обучение с подкреплением и т.д.);

- рассмотреть процесс обучения иностранному языку при взаимодействии с чат-ботом как процесс, обратный обучению нейросети посредством коммуникации с человеком, и указать на узкие места подобного подхода;

- продемонстрировать, каким образом избыточное использование цифровых технологий при обучении иностранному языку в вузе может привести к расчеловечиванию человека, деперсонализации, деиндивидуации и подчинению человеческой личности алгоритмам и коммуникативным сценариям искусственного интеллекта;

- проанализировать, почему при обучении по машинному типу индивидум всегда будет проигрывать искусственному интеллекту по ряду показателей и только при использовании антропоморфных способов обучения иностранному языку (развития личности в процессе межличностной коммуникации) человек может опереться на свои сильные стороны (например, целостное восприятие мира, психоэмоциональную составляющую личности) и приобрести настоящее преимущество перед роботом.

Материалы и методы

Наше исследование носит теоретический характер, поэтому мы используем методы анализа научной литературы, сравнения, наблюдения, дедукции и синтеза.

Объектом нашего исследования является практика использования электронного тестирования и коммуникации с искусственным интеллектуальным ментором при обучении иностранному языку в вузе, а предметом – техноморфность таких методов и их ограниченность.

Результаты и обсуждение

Все чаще уровень языковой подготовки определяется не столько по успешности продуктивной устной и письменной коммуникации, сколько по тому баллу, который обучающийся набирает при прохождении большого числа заданий в тестовой форме, которые составля-

ются по аналогии с материалами международных экзаменов. Такие задания направлены не столько на содержательную проверку конкретных изученных правил и лексических единиц, сколько на развитие имманентного умения обучающихся уловить статистически наиболее вероятное словоупотребление или сочетание фраз, предложений и абзацев для огромного количества контекстов. Нередко спектр правильных ответов не вариативен, а правильный ответ однозначно определяется как таковой только для единичного контекста в рамках конкретного тестового задания. При этом зачастую другие ответы, строго говоря, не неправильны, а лишь статистически менее вероятны или естественны для данного контекста. Во многих случаях ответ мог бы быть подобран и по другому без утраты смысла и содержания, но является неправильным с точки зрения составителей материалов потому, что возможен в коммуникации не в массовой практике, а как проявление некоторой индивидуальной особенности речи или мышления говорящего. Соответственно, для успешной подготовки к такому тестированию от обучающегося требуется не усвоить какие-то конкретные правила и лексические единицы в ограниченном объеме, а ознакомившись с большим объемом материала, как правило не очень подробно проанализированного и объясненного, наработать некоторую интуицию для подбора статистически наиболее вероятных словосочетаний и словоупотребления для всего многообразия контекстов. Таким же образом и целостный текст рассматривается как сочетание абзацев, выстроенное автором в некоторой наиболее вероятной и логичной последовательности, а диалог как совокупность фраз, контекстуально оптимальным образом подобранных друг к другу. Автору текста или участнику диалога как будто заведомо отказывают в праве пользоваться арсеналом языковых средств для собственных целей в свободной манере (поразить собеседника неожиданным или ироничным ответом или читателя парадоксальной последовательностью изложения). Студент, обучающийся подобным образом теряет свою субъектность и уподобляется ИИ, который тренируют на большом объеме данных или языковых фактов, маркированных как правильные и неправильные,

причем зачастую данная бинарная маркировка никак не объясняется педагогом, она скорее ситуативна. Таким образом на этапе подготовки к тестированию мы наблюдаем аналогию машинного обучения с преподавателем, а при прохождении всего многообразия тестов и олимпиад имеет место процесс, аналогичный технологии машинного обучения с подкреплением. Поскольку современные учебные тестовые материалы имеют большое количество заданий и как правило являются электронными по типу проверки (даже если бланки ответов и распечатаны для удобства на бумажном носителе), то в лучшем случае работа над ошибками представляет собой демонстрацию того, какие ответы являются правильными – без пояснений. Таким образом, живой человек все больше уподобляется искусственному разуму, воспринимающему коммуникацию не как живой спонтанный эмоциональный процесс с сохранением свободы самовыражения автора или собеседника, а как некоторую серию алгоритмов и вероятностных сочетаний. Коммуникация для такого человека больше не подчинена мотивам, смыслам и отношениям, а является продуктом заведомо заданных в языке сценариев, которые необходимо правильно предугадывать.

При данном подходе к обучению исчезает подлинное межличностное взаимодействие, которое и придает настоящий смысл освоению языка, ведь основной целью учебной деятельности должна быть не успешность при выполнении тестовых заданий, а изучение языка как средства общения со значимым другим или другими. О неготовности ИИ использовать юмор, эмпатию, речевую поддержку в процессе изучения иностранного языка и «искусственности» данных средств в рамках разных культур писали в своем исследовании австралийские ученые [19]. При всей своей кажущейся эффективности техноморфный подход, понимающий усвоение языка как непрерывный процесс предъявления и запоминания огромного числа языковых феноменов и фактов, не является сообразным природе человека, ведь человеческое познание тесно связано с эмоциями, личностными переживаниями, расширением эстетического опыта и отношения к изучаемому материалу (испытываемых инте-

реса, любопытства, изумления, желаний), и этим человек принципиально отличается от ИИ. Именно эмоции определяют глубину и прочность усвоению материала человеком, помогают связать накопленные знания в один ассоциативный ряд и т. д., именно мотивы и стремления определяют направленность познания, придают ему устойчивый, систематический, осмысленный и мотивированный характер. Запоминание же навязанных извне разнородных фактов не является мотивированным познанием, а значит полученные знания будут отличаться непрочностью и ситуативностью, студент научится вычислять все эти правильные сочетания для успешного прохождения конкретного раздела теста, но забудет их, едва тест будет пройден, потому что более глобальной учебной цели у него нет.

В силу антропоцентрической проекции человек склонен надеяться и свои творения, например, нейросеть, своими свойствами. При всей непохожести нейросети на человеческий мозг, можно выделить некоторые сходства в познании и мышлении. Например, нейросеть способна обучаться, улавливать некоторые закономерности (регрессия), замечать сходство объектов по ряду признаков (кластеризация), стремиться максимизировать эффективность своего поведения в среде (обучение с подкреплением). Тем не менее, имеются и существенные расхождения. В отличие от человека, машина характеризуется гораздо большими производительностью и объёмом памяти. Она не склонна испытывать скуку или эмоциональный дискомфорт от повторения монотонных однообразных алгоритмов. У нее не возникает эмоционального выгорания от бессмысленности тех или иных действий. Однако, цифровой агент с большим трудом и на низком уровне формирует социальный и эмоциональный интеллект. Слабость же машинного мышления проявляется в отсутствии целостного видения мира и объектов реальности. У нее нет единых представлений о той ситуации, в которой она существует, она не производит качественно нового знания в процессе коммуникации, а лишь компилирует данные их огромного массива продуктов творчества и мыслительной деятельности человека. Нередко подобная компиляция не соответствует реальности, потому что каналы,

по которым машина может получать информацию о реальном мире ограничены массивом данных, на котором она проходит обучение, а алгоритмы нейросети теоретически не до конца изучены, поэтому разработчики не могут дать гарантии адекватности поведения искусственного интеллекта в каждом конкретном случае, например, в новой ситуации.

Другим примером использования технологий искусственного интеллекта для развития коммуникативных навыков является попытка внедрить в учебный процесс вуза взаимодействие с чат-ботом, например, с бурно набирающим популярность ChatGPT. Технооптимисты отмечают большой образовательный потенциал данной технологии, разрабатываемой американской компанией OpenAI, которая недружественна по отношению к нашей стране и ограничивает использование своих сервисов на ее территории. Учитывая американское происхождение чат-бота, не стоит удивляться, что мнения, продуцируемые ChatGPT по вопросам политических изменений в нашей стране и ее исторического прошлого во многом совпадают с мнением политических лидеров западных государств, что само по себе делает бесконтрольное использование данной технологии в российских условиях небезопасным. Например, отвечая на провокационные вопросы, чат-бот отрицает, что Россия является гуманной страной, и даже утверждает, что советский народ вместе с командованием Вермахта развязал Великую отечественную войну. Мы не можем знать, являются ли такие ответы результатом неправильной работы алгоритмов или той информации, на которой искусственный интеллект обучался, но подобные случаи дискредитации России и ее исторического прошлого должны заставить педагога подходить к использованию данной технологии с некоторой осторожностью. К тому же мы полагаем, что при активном использовании чат-ботов при обучении коммуникации, студенты наряду с новыми лексическими единицами и использованием грамматических форм, могут произвольно усвоить некоторые коммуникативные сценарии, не свойственные человеку. Мы считаем, что процесс коммуникации — это неотъемлемая составляющая межличностного взаимодействия,

поэтому коммуникативные навыки наилучшим образом развиваются в ходе живого общения значимых друг для друга личностей. Для человеческого познания и коммуникации важны такие составляющие, как симпатия, интерес, любопытство, вдохновение, взаимопонимание, все эти стороны межличностного взаимодействия остаются все еще недоступными даже для самых продвинутых типов искусственного интеллекта. Мы понимаем изучение иностранного языка в вузе не только как процесс трансляции знаний и отработки некоторых лингвистических навыков, но и как возможность для формирования социального и эмоционального интеллекта. Когда же мы низводим роль преподавателя до уровня фасилитатора и ассессора учебного процесса, подрывая его авторитет [16], но зато подменяем фигуру педагога с его опытом, харизмой, личным примером некой нейросетью, функционирующей по не до конца изученным алгоритмам и воспроизводящей некоторые внешние модели социального поведения без проникновения в мотивы, эмоции и чувства участников взаимодействия, едва ли мы можем ожидать, что в подобном учебном процессе будут сформированы все необходимые многогранные коммуникативные навыки, необходимые для построения поддерживающих и конструктивных отношений с другими людьми. Мы согласны с А.В. Чебуниным, что связь «преподаватель—обучающийся» является системообразующей для учебного процесса и ее разрушение может оказаться деструктивным и для самих образовательных учреждений [13, с. 208]. Многие преподаватели высшей школы интуитивно отличают текст, продуцируемый нейросетью, потому что он не отличается целостностью смысла, каждое предложение звучит вполне осмысленно, но целостный текст фрагментирован и не выражает никакой общей идеи. Машина лишь компилирует слова и фразы по аналогии с тем, как это делают люди, но у нее нет собственного видения объекта высказывания, а потому генерируемый текст представляет собой лишь правильно оформленный в языковом плане бред, набор банальностей и избитых фраз и выражений, лишенный интенции и мотива. Мы не должны приучать наших обучающихся к подобному квазимышлению и квазисамовыражению.

При взаимодействии с поколением Z мы все чаще наблюдаем, что, погрузившись в виртуальный мир компьютерных игр, они не всегда отдают себе отчет об опасностях реального мира, представляют себе динамику физических явлений или адекватно воспринимают повседневную действительность. Например, в игре управление транспортным средством или движение человека происходит по законам, имеющим мало общего с физическими условиями на нашей планете. Едва ли такие игры можно считать адекватной имитацией реальности. Соответственно, увеличивается разрыв между чрезвычайной ловкостью молодого поколения киберспортсменов при прохождении препятствий в виртуальном мире и их неуклюжестью в мире реальном. Мы полагаем, что такую же роль может сыграть и обучение коммуникации при избыточном взаимодействии с нейросетью. Нейросеть нередко дает лишь кажущиеся адекватными по форме, но абсурдные по своему содержанию ответы, что связано с ограниченностью ее опыта в реальном мире, иногда ее ответы напоминают заезженную пластинку, когда она отвечает одними и теми же стандартными заготовленными фразами. Едва ли человек, обученный коммуникации на таких моделях, сможет построить продуктивное общение на иностранном или родном языке. Скорее, живой собеседник сможет снисходительно отнестись к ошибкам в использовании языковых единиц и грамматических конструкций, чем к в языковом плане правильной, но бессодержательной роботоподобной имитации диалога. К тому же у искусственного интеллекта нет чувств и эмоций, соответственно, и ценности могут быть усвоены им лишь как еще один вид информации, а не как личностно-значимые непреложные законы. Поэтому какой бы умной ни была нейросеть, при обсуждении с ней морально-этических вопросов она может давать совершенно кощунственные и возмутительные ответы. Так, например, чат-бот компании «Микрософт» Тау в 2016 г. за сутки стал приверженцем нацизма, заявив, что Гитлер был прав в своей ненависти к евреям. Компания вынуждена была принести свои извинения и остановить присутствие чат-бота в сети. Среди возможных причин подобного поведения Тау называлась возмож-

ная скоординированная атака троллей. На наш вопрос «Кто развязал Великую отечественную войну?» ChatGPT также дал сходным образом возмутительный ответ: «Советский народ, Красная Армия и правительство Вермахта развязали Великую Отечественную войну». При этом чат-бот использовал заглавную букву О в слове «отечественная», тем самым исправив ошибку в исходном вопросе, но предоставленная им информация оказалась правильной по форме, но ложной по содержанию. На наш вопрос «Основано ли современное российское государство на идеях гуманизма?» чат-бот дал однозначный ответ, что не основано. Из этих примеров становится понятно, почему российский преподаватель должен многократно проверять все материалы, генерируемые с помощью данной нейросети.

Возникают риски, что и молодое поколение, научившееся коммуницировать на подобном материале, перестанет различать добро и зло, истину и ложь, моральное и аморальное. Социализация является неотъемлемой частью развития коммуникативных навыков, когда же обучение иностранному языку все в большей мере строится как общение с искусственным интеллектуальным агентом, едва ли речь может идти о полноценной социализации. Даже если чат-боты будут использоваться лишь для генерации готовых идей для дискуссий и эссе, как это предлагают некоторые упоминавшиеся нами ранее авторы, возникает угроза утраты навыков критического мышления самими студентами, ведь вопросы о мире и его устройстве тем и ценны, что демонстрируют интерес и стремление к развитию вопрошающего. Когда же привычка задавать содержательные вопросы исчезает, а человек привыкает получать готовые ответы, значительным образом снижается его исследовательский потенциал и способность самостоятельно добывать новое знание.

Заключение

1. Чрезмерное и педагогически неоправданное использование технологий искусственного интеллекта и электронного тестирования при обучении иностранному языку может привести к роботизации обучающихся, усвоению ими языкового материала вне контекста

живой межличностной коммуникации, вследствие чего студенты будут воспринимать языковую систему как серию алгоритмов и коммуникативных сценариев, а не как средство общения для удовлетворения человеческих потребностей и реализации мотивов. Если процесс обучения иностранному языку в вузе будет организован как диктатура цифровых технологий, подчиняющая своей логике процесс человеческого познания, то вместо становления личности обучающегося с уникальными талантами, стремлениями и способностями будет происходить его обезличивание.

2. Хотя во всех сферах, где для реализации задач достаточно роботизированного агента, робот превосходит человека и по объему памяти, и по производительности. Однако для развития общества и человеческой культуры необходим именно человек, обладающий такими коммуникативными стратегиями, которые роботу пока недоступны. В отличие от диалога с чат-ботом, человеческая коммуникация характеризуется непредсказуемостью, наличием эпизодических конфликтов интересов, юмора и сарказма, эмоциональной окрашенностью, самобытностью. Когда же человек при подготовке к тестам и взаимодействию с чат-ботом усваивает коммуникацию на иностранном языке как некоторый набор оптимальных сценариев, он утрачивает социальный и эмоциональный интеллект, которые намного важнее для межличностного взаимодействия, чем знание конкретных языковых единиц.

3. Мы полагаем, что техноморфные способы обучения иностранному языку в вузе не должны преобладать над антропоморфными в связи с их принципиальной ограниченностью. Они могут использоваться лишь как вспомогательные средства при взаимодействии педагога и обучающихся в критически осмысливаемом информационном поле и при постоянной педагогической оценке учебного процесса.

Список литературы

1. Волежанина И.С. Перспективы использования искусственных интеллектуальных менторов в преподавании иностранного языка // Педагогический журнал. 2023. Т. 13. № 4А. С. 475-483.

2. Дзялошинский И.М. Когнитивные процессы человека и искусственный интеллект в контексте цифровой цивилизации: монография. Москва: Ай Пи Ар Медиа, 2022. 583 с.
3. Кащук С. М. Бервиаль Б. Особенности организации образовательного процесса в эпоху глобальной цифровизации: новые технологические вызовы и связанные с ними особенности обучения цифровых аборигенов // Иностранные языки в школе. 2021. № 9. С. 4-11.
4. Кузнецова Т.Г. Искусственный интеллект как инновационный компонент в реализации процесса обучения иностранному языку // Modern Science. 2022. № 1-2. С. 248-251.
5. Лавриненко И.Ю. Использование чат-ботов GPT в процессе обучения английскому языку в неязыковом вузе: теоретический аспект // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. 2023. Т. 12. № 2. С. 18-25.
6. Ладутько Н.Ф., Матусевич О.А. Искусственный интеллект как ноу-хау в обучении иностранному языку студентов инженерно-технологического профиля // Инновационные технологии в образовательной деятельности. Материалы XXVI Международной научно-методической конференции. Нижний Новгород, 2024. С. 464-467.
7. Маниковская М.А. Идея личности как регулятивный принцип образовательного пространства. // Личность в образовательном пространстве: вариативность подходов к содержанию и технологиям психолого-педагогического сопровождения. Сборник научных трудов. Хабаровск, 2020. С. 283-286.
8. Маруневич О.В., Гампарцумов А.С. Педагогические основы применения искусственного интеллекта в обучении иностранному языку в техническом вузе. // На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания. 2023. № 2 (26). С. 177-181.
9. Минязова Е.Р. Применение технологии искусственного интеллекта в персонализированном обучении иностранному языку // Проблемы современного образования. 2023. № 6. С. 212-223.
10. Одарюк И. В., Котляренко Ю. Ю. Анализ готовности преподавателей вузов к внедрению цифровых технологий в образовательный процесс (на основе опроса профессорско-преподавательского со-

- става кафедры иностранных языков) // Самарский научный вестник. 2021. Т. 10. № 2. С. 294–298.
11. Островских И.Д., Муратова А.Д. Проблема машинного сознания Философия в системе «НТПО»: наука, технология, производство, образование. сборник материалов IV Всероссийской научной конференции с международным участием. Казань, 2022. С. 208-212.
12. Цифровизация и молодёжь. Материалы науч.-практ. конф. Москва. 15 апреля 2019 г. / Под науч. ред. А.А. Остапенко. М.: Фонд «Промисветитель», 2019. – 54 с.
13. Чебунин А.В. Концепция личностного образования // Социально-культурные процессы в условиях интеграции и дезинтеграции. Материалы всероссийской научной конференции с международным участием. Ответственный редактор Д.Ш. Цырендоржиева. 2017. С. 208-210.
14. Черноштан О.Н. ЕГЭ как средство оценки эффективности изучения английского языка в современной российской школе // Труды Ростовского государственного университета путей сообщения. 2013. № 1. С. 156-160.
15. Черноштан О.Н. О некоторых негативных аспектах роли стандартизированного тестирования по европейским иностранным языкам в целостном процессе обучения в национальной системе высшего образования // Вестник педагогических наук. 2023. № 1. С. 45-51.
16. Черноштан О.Н. Кризис авторитета педагога в современном российском контексте. // Теория и методика современного учебно-воспитательного процесса. сборник научных трудов по материалам I Международной научно-практической конференции. Редакторы: Н.А. Краснова, Т.Н. Плесканюк. 2016. С. 16-20.
17. Шефиева Э. Ш., Исаева Т. Е. Использование искусственного интеллекта в образовательном процессе высших учебных заведений (на примере обучения иностранным языкам) // Общество: социология, психология, педагогика. 2020. № 10(78). С. 84–89.
18. Bervell B., Okoree Mireku D., Agyapong D. Modelling the antecedents of students' satisfaction and continuous use intentions of an electronic appraisal portal system in higher education // Computers in Human

- Behavior Reports, 2024, Vol. 15, 100431. <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2024.100431>
19. Chunpeng Zhai, Wibowo S. A systematic review on cross-culture, humor and empathy dimensions in conversational chatbots: the case of second language acquisition // *Heliyon*, 2022, vol. 8, iss. 12, e12056, <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e12056>
 20. Kil Hong Joo, Nam Hun Park. Teaching and Learning Model for Artificial Intelligence Education // *Procedia Computer Science*, 2024, no 239, pp. 226–233. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2024.06.166>
 21. Lee D., Arnold M., Srivastava A. et al. The impact of generative AI on higher education learning and teaching: A study of educators' perspectives // *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2024, vol. 6, 00221, <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100221>
 22. Shan Wang, Fang Wang et al. Artificial intelligence in education: A systematic literature review // *Expert Systems with Applications*, 2024, vol. 252, Part A, 124167. <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2024.124167>

References

1. Volegzhanina, I.S. Perspectives of using artificial intellectual mentors in teaching a foreign language. *Pedagogicheskij zhurnal* [Pedagogical Journal]. 2023, vol. 13, iss. 4A, pp. 475-483.
2. Dzyaloshinsky, I.M. *Human cognitive processes and artificial intelligence in the context of digital civilization*: monograph. Moscow: IPR Media, 2022, 583 p.
3. Kashchuk S. M. Bervial B. Features of the organization of the educational process in the era of global digitalization: new technological challenges and related features of teaching digital natives. *Foreign languages at school* [Inostrannyye yazyki v shkole], 2021, no. 9, pp. 4-11.
4. Kuznetsova, T.G. Artificial intelligence as an innovative component in the implementation of the process of teaching a foreign language. *Modern Science*, 2022, vol. 1-2, pp. 248-251.
5. Lavrinenko, I.Yu. Use of GPT chatbots in the process of teaching English in a non-linguistic university: theoretical aspect. *Vestnik Sibirskogo instituta biznesa i informacionnyh tekhnologij* [Bulletin of the Siberian

- Institute of Business and Information Technologies], 2023, vol. 12, iss. 2, pp. 18-25.
6. Ladutko, N.F., Matusevich, O.A. Artificial intelligence as know-how in teaching foreign language to engineering and technology students. *Innovacionnye tekhnologii v obrazovatel'noj deyatel'nosti. Materialy XXVI Mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoy konferencii* [Innovative technologies in educational activity. Materials of XXVI International Scientific and Methodological Conference]. Nizhny Novgorod, 2024, pp. 464-467.
7. Manikovskaya, M.A. The idea of personality as a regulative principle of educational environment. *Lichnost' v obrazovatel'nom prostranstve: variativnost' podhodov k sodержaniyu i tekhnologiyam psichologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya*. Sbornin nauchnyh trudov [Personality in the educational environment: variability of approaches to the content and technologies of psychological and pedagogical support. Collection of scientific papers]. Khabarovsk, 2020, pp. 283-286.
8. Marunovich, O.V., Gampartsumov, A.S. Pedagogical foundations of the application of artificial intelligence in teaching a foreign language in a technical university. *Na peresechenii yazykov i kul'tur. Aktual'nye voprosy gumanitarnogo znaniya* [At the intersection of languages and cultures. Current issues of humanitarian knowledge], 2023, vol. 2 (26), pp. 177-181.
9. Minyazova E.R. Application of artificial intelligence technology in personalized teaching of a foreign language. *Problemy sovremennogo obrazovaniya* [Problems of modern education], 2023, vol. 6, pp. 212-223.
10. Odariuk I. V., Kotliarenko Iu. Yu. Analysis of university teachers' readiness to implement digital technologies in the educational process (based on the survey of the teaching staff of the Department of Foreign Languages). *Samarskij nauchnyj vestnik* [Samara Scientific Bulletin], 2021, vol. 10, iss. 2, pp. 294-298.
11. Ostrovskikh I.D., Muratova A.D. *Problem of machine consciousness Philosophy within the system "NTPO": science, technology, production, education. Collection of materials of IV All-Russian scientific conference with international participation*. Kazan, 2022, pp. 208-212.

12. Digitalization and youth. *Materialy nauchno-prakticheskoy konferencii* [Materials of the scientific and practical conference]. Moscow, 2019, April 15, 2019. Under the scientific editorship of A.A. Ostapenko. Moscow: Foundation “Illuminator”, 54 p.
13. Chebunin A.V. The concept of personal education. *Social’no-kul’turnye processy v usloviyah integracii i dezintegracii*. Materialy vserossijskoj nauchnoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. [Socio-cultural processes in the conditions of integration and disintegration. Materials of the All-Russian scientific conference with international participation]. Editor D.Sh. Tsyrendorzhieva, 2017, pp. 208-210.
14. Chernoshtan O.N. USE as a means of assessing the effectiveness of English language learning in the modern Russian school. *Trudy Rostovskogo gosudarstvennogo universiteta putej soobshcheniya* [Proceedings of Rostov State Transport University], 2013, iss. 1, pp. 156-160.
15. Chernoshtan O.N. Some negative aspects of the role of standardized testing in European foreign languages in the holistic learning process in the national system of higher education. *Vestnik pedagogicheskikh nauk* [Herald of Pedagogical Sciences], 2023, iss. 1, pp. 45-51.
16. Chernoshtan O.N. The crisis of teacher’s authority in the modern Russian context. *Teoriya i metodika sovremennogo uchebno-vospitatel’no-go processa. sbornik nauchnyh trudov po materialam I Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii* [Theory and methodology of modern educational process. Collection of scientific papers of the materials of the I International scientific-practical conference]. Editors: N.A. Krasnova, T.N. Pleskanyuk, 2016, pp. 16-20.
17. Shefieva E. Sh., Isaeva T. E. The use of artificial intelligence in the educational process of higher educational institutions (using the example of teaching foreign languages). *Obshchestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika* [Society: sociology, psychology, pedagogy], 2020, iss. 10(78), pp. 84-89.
18. Bervell B., Okoree Mireku D., Agyapong D. Modelling the antecedents of students’ satisfaction and continuous use intentions of an electronic appraisal portal system in higher education. *Computers in Human Behavior Reports*, 2024, vol. 15, 100431. <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2024.100431>

19. Chunpeng Zhai, Wibowo S. A systematic review on cross-culture, humor and empathy dimensions in conversational chatbots: the case of second language acquisition *Heliyon*, 2022, vol. 8, iss. 12, e12056. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e12056>
20. Kil Hong Joo, Nam Hun Park. Teaching and Learning Model for Artificial Intelligence Education. *Procedia Computer Science*, 2024, no 239, pp. 226–233. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2024.06.166>
21. Lee D., Arnold M., Srivastava A. et al. The impact of generative AI on higher education learning and teaching: A study of educators' perspectives. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2024, vol. 6, 00221. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100221>
22. Shan Wang, Fang Wang et al. Artificial intelligence in education: A systematic literature review. *Expert Systems with Applications*, 2024, vol. 252, Part A, 124167. <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2024.124167>

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Черноштан Ольга Николаевна, кандидат философских наук, доцент кафедры «Иностранные языки»

*Ростовский государственный университет путей сообщения
пл. Ростовского Стрелкового Полка Народного Ополчения,
2, г. Ростов-на-Дону, 344038, Российская Федерация
onchernoshtan@yandex.ru*

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

Olga N. Chernoshтан, PhD in Philosophy, Associate Professor of the Department “Foreign Languages”
Rostov State Transport University

*2, Rostovskogo Strelkovogo Polka Narodnogo Opolcheniya Sq.,
344038, Rostov-on-Don, Russian Federation*

onchernoshan@yandex.ru

SPIN-code: 5499-1089

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8286-845X>

ResearcherID: KYR-8418-2024

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Olga-Chernoshan-2>

Tatiana E. Isaeva, PhD in Education, Professor, Head of the Department “Foreign Languages”

Rostov State Transport University

*2, Rostovskogo Strelkovogo Polka Narodnogo Opolcheniya Sq.,
344038, Rostov-on-Don, 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 07.08.2024

После рецензирования 24.09.2024

Принята 26.09.2024

Received 07.08.2024

Revised 24.09.2024

Accepted 26.09.2024

DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-577

EDN: NJQZCW

УДК 372.881.111.1



Научная статья | Общая педагогика, история педагогики и образования

ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ ДВУЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ БИОЛОГОВ

Л.А. Кушнырь, В.А. Адольф

Аннотация

Обоснование. В условиях глобализации и многоязычной среды актуальность овладения иностранными языками становится важным аспектом профессиональной подготовки будущих бакалавров биологов в вузе. В контексте динамично изменяющейся образовательной парадигмы и возросших требований рынка труда будущие бакалавры биологи, обладающие навыками двуязычного общения, способные переключаться с родного языка на иностранный в процессе как межкультурного, так и профессионального взаимодействия, более востребованы и конкурентоспособны на рынке труда.

Цель. Целью статьи является обоснование выбора критериев и определение уровня сформированности умений и навыков двуязычного общения будущих бакалавров биологов. Предметом исследования выступают критерии и уровни сформированности умений и навыков двуязычного общения будущих бакалавров биологов. Объект исследования – будущие бакалавры биологи.

Материалы и методы. Основой исследования выступают методы теоретического анализа научных источников, посвященных поиску адекватных критериев оценивания уровня сформированности умений и навыков двуязычного общения будущих бакалавров биологов; количественный анализ полученных в ходе экспериментальной проверки результатов.

Результаты. Представленные результаты работы показали необходимость систематизации и мониторинга образовательного процесса

при формировании умений и навыков двуязычного общения будущих бакалавров биологов.

Выявлено, что сформированность двуязычных умений может быть разделена на три уровня: элементарно-двуязычный, операционно-двуязычный и деятельно-двуязычный. Каждый из этих уровней характеризуется определенными показателями, которые позволяют более точно оценить степень овладения двуязычным общением.

Предложенные критерии и уровни оценки могут быть использованы как инструмент для мониторинга и улучшения качества иноязычного образования. Дальнейшее исследование предполагает более детальную разработку методик и практических рекомендаций для преподавателей, направленных на повышение эффективности обучения двуязычному общению.

Ключевые слова: двуязычие; двуязычное общение; критерии оценивания умений; критерии оценивания навыков; уровни сформированности умений; уровни сформированности навыков; диагностика уровней двуязычного общения

Для цитирования. Кушнырь Л.А., Адольф В.А. Диагностика уровня сформированности умений и навыков двуязычного общения будущих бакалавров биологов // Russian Journal of Education and Psychology. 2024. Т. 15, № 6. С. 290-309. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-577

Original article | General Pedagogy, History of Pedagogy and Education

DIAGNOSTICS OF SKILLS FORMATION IN BILINGUAL COMMUNICATION LEVEL OF FUTURE BIOLOGY BACHELORS

L.A. Kushnyr, V.A. Adolf

Abstract

Background. The great significance of mastering foreign languages becomes a crucial aspect of the future biology bachelors' professional train-

ing in the context of globalisation and a multilingual educational. In the dynamically changing educational paradigm and the increasing demands of the labor market, future biology bachelors who possess bilingual communication skills and are capable of switching from their native language to a foreign language during both intercultural and professional interactions are more in demand and competitive in the labor market.

Purpose. The purpose of this paper is to validate the choice of criteria and to determine the level of bilingual communication skills formation in future biology bachelors. The subject of the research is the criteria and levels of bilingual communication skills formation in future biology bachelors. The object of the study is future biology bachelors.

Materials and methods. The research is based on methods of scientific sources theoretical analysis dedicated to the search for adequate criteria to assess the level of bilingual communication skills formation in future biology bachelors, as well as quantitative analysis of the results obtained during the experimental verification.

Results. The presented results demonstrate the necessity of systematising and monitoring the educational process in the formation of future biology bachelor's bilingual communication skills. It was found that the bilingual skills formation can be divided into three levels: elementary-bilingual, operational-bilingual, and active-bilingual. Each of these levels is characterised by the specific indicators that allows to assess more accurate the degree of mastery in bilingual communication. The proposed criteria and assessment levels can be used as tools for monitoring and improving the quality of foreign language education. Further research involves the detailed development of methodologies and practical recommendations for educators aimed at enhancing the effectiveness of bilingual communication training.

Keywords: bilingualism; bilingual communication; criteria for evaluating skills; criteria for evaluating abilities; levels of skills formation; skills formation levels; diagnostics of bilingual communication levels

For citation. Kushnir L.A., Adolf V.A. Diagnostics of Skills Formation in Bilingual Communication Level of Future Biology Bachelors. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2024, vol. 15, no. 6, pp. 290-309. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-577

Введение

Современное высшее образование в России в настоящее время находится на новой ступени развития ввиду стремительно изменяющейся парадигмы обучения, в частности, обучения иностранным языкам и требованиям рынка труда к выпускникам, способным осуществлять как межкультурную, так и профессиональную коммуникацию на государственном и иностранном языках. Технологические инновации, глобализация и динамичные изменения в общественной сфере стали новым вызовом и возможностью в сфере иноязычного образования. Целью работы является научное обоснование выбора критериев уровня сформированности умений и навыков двуязычного общения будущих бакалавров биологов.

Материалы и методы

В научной литературе накоплен достаточный опыт определения понятия «двуязычие», но ввиду многоаспектности данного явления, в настоящее время в науке отсутствует его точная дефиниция. Выявленная проблема объясняется тем фактом, что двуязычие рассматривается с точки зрения разных гуманитарных наук.

С точки зрения филологической науки двуязычие – это способность человека: свободно владеть двумя языками; попеременно использовать языковые системы двух языков; переключаться с одного языкового кода на другой; равно владеть каждым из языков на уровне родного [6].

Более широкого смысла понимания двуязычия придерживаются представители педагогической науки, теоретический анализ научных источников показал, что двуязычие – это: умение пользоваться двумя языками в различных коммуникативных сферах; относительное владение вторым языком; способность объясняться на двух языках; способность успешно взаимодействовать на двух языках в различных областях коммуникации [19; 25; 28].

В соответствии со взглядами Э. Хаугена и Э.Ю. Розенцвейга, двуязычие представляет собой способность, начиная с элементарного понимания контактного языка и заканчивая умением полноценно выражать свои мысли на языке, отличном от первого [18; 22]. На

наш взгляд, более полное определение двуязычию дал К.Х. Ханазаров, согласно его трактовке, двуязычие сформировано тогда, когда люди обладают достаточным уровнем владения вторым языком для успешного взаимодействия с носителями этого языка и обмена мыслями с ними [21].

Мы придерживаемся следующего понимания двуязычия как способности личности, коллектива или группы людей использовать неродной язык как средство межкультурного, бытового, профессионального общения на уровне достаточном для взаимопонимания и взаимодействия субъектов общения. Данное определение двуязычия намеренно не ограничено требованиями абсолютного владения вторым языком, поскольку мы придерживаемся понимания «широкого» смысла данного понятия. Такой подход позволяет учитывать различия в сформированных двуязычных умениях и навыках, учитывая, факт того, что процесс формирования двуязычия является динамичным и постоянно развивающимся.

Проведенный теоретический анализ научных источников [2; 3; 10; 11; 14; 17; 20; 23; 24] позволяет заключить, что общение – это совместная деятельность субъектов вербальной и невербальной коммуникации, при этом компонентами общения выступают взаимодействие, взаимовлияние и взаимоотношения субъектов общения, обмен опытом, информацией, способностями, умениями и навыками, результатами деятельности и единой стратегией взаимодействия.

Соответственно, двуязычное общение – это взаимодействие субъектов коммуникации, основанное на эффективном использовании знаний неродного языка относительно смысловых особенностей языковой системы, с целью взаимопонимания и трансформации информации между субъектами общения.

Если под умениями двуязычного общения нами понимается осознанная коммуникативная деятельность между субъектами двуязычного общения на основе усвоенных знаний с целью достижения результатов взаимодействия, то навыки двуязычного общения – это полностью сформированные умения двуязычной коммуникации, доведенные до автоматизма.

С целью проверки результативности организационно-педагогических условий процесса формирования умений и навыков двуязычного общения будущих бакалавров биологов были разработаны критерии сформированных обозначенных умений и навыков.

Анализ научных источников [4; 5; 7; 12] подтверждает разность точек зрения относительно к содержанию понятия «критерий». Несмотря на неоднозначность данного понятия, можно сделать вывод, что критерий – это инструмент для измерения и оценивания результатов обучения на основе показателей, опирающихся на конкретные. Соответственно, функция критериев – определить, что оценивать и какие признаки считаются важными для оценивания, а функция показателей – предоставить конкретные данные для измерения и оценивания критериев.

Таким образом, критериями оценивания уровня сформированности умений и навыков двуязычного общения будем считать конкретные, измеримые и поддающиеся оценке параметры, применяемые для систематического отслеживания достижений будущих бакалавров биологов, мониторинга качества образовательного процесса и эффективности реализации организационно-педагогических условий в процесс формирования умений и навыков двуязычного общения будущих бакалавров биологов.

В ходе теоретического анализа научных источников нами выделены критерии сформированности умений и навыков двуязычного общения будущих бакалавров биологов: знаниевый, коммуникативный, информативный, самообразовательный.

Знаниевый критерий оценивает уровень сформированных знаний по всем видам речевой деятельности, умения и навыки анализа, интерпретации и передачи информации между субъектами общения. Показателями знаниевого критерия выступают объем приобретенных в процессе обучения знаний, способствующий осуществлять эффективное двуязычное общение; скорость переключения с одного языка на другой; понимание теоретических аспектов двуязычного общения и умение применять их на прак-

тике; способность к анализу и оценке информации, критическому мышлению, умение формулировать обоснованные выводы.

Коммуникативный критерий оценивает уровень сформированности умений и навыков двуязычного общения и взаимодействия между субъектами общения в различных коммуникативных ситуациях. Показатели коммуникативного критерия включают эмпатию, уровень владения навыками двуязычного общения, умениями слушать, понимать субъектов коммуникации и адекватно передавать запрашиваемую информацию, навыками адаптации к разным ситуациям общения, принимая во внимание культурные особенности субъектов общения, учитывая ожидания собеседника от процесса двуязычного общения.

Информативный критерий определяет уровень сформированных умений и навыков поиска, обработки, интерпретации и передачи информации из различных источников, характеризующийся показателями полноты, достоверности, адекватности и точности искомой информации.

Самообразовательный критерий измеряет уровень сформированности умений и навыков самостоятельной образовательной двуязычной деятельности, включающий показатели регулярности и системности в самообразовании, самооценка собственной образовательной деятельности, активность и самомотивированность, проявляющиеся в активном участии в учебной и внеучебной деятельности.

Традиционно диагностика сформированности умений и навыков коммуникации опирается на уровневую систему, соответственно, и оценка сформированных умений и навыков двуязычного общения будет осуществляться с опорой на уровни сформированности.

Теоретический анализ научных источников [1; 8; 13; 15; 27] показал, что оценку сформированности по показателю можно распределить на три уровня, отражающих свойства оцениваемого объекта, такое количество уровней способствует определить более точную информацию в определении различных свойств объекта.

Обозначенные ранее критерии оценивания направлены на определение степени сформированности умений и навыков двуязычного общения, состоящую из элементарно-двуязычного, операционно-двуязычного и деятельно-двуязычного уровней.

Элементарно-двуязычный уровень предполагает наличие элементарных умений и навыков двуязычного общения будущих бакалавров биологов:

- минимальный объем коммуникативных, межкультурных, лингвистических знаний и умений, недостаточность умений применять знания в межкультурной и профессиональной деятельности;
- элементарное владение теоретическими аспектами двуязычного общения и слабовыраженными умениями применять их на практике;
- наличием слабовыраженной мотивации к изучению иностранных языков.

Владение операционно-двуязычным уровнем подразумевает более сложные действия: навыки устного и письменного перевода; понимание основного материала и навыки его обработки, трансформации и адекватной передачи; умения и навыки взаимодействия между субъектами общения, использования усложненных грамматических конструкций, самостоятельного решения и обсуждения предложенных проблем, высказывания собственного мнения с помощью внешних субъектов (педагог, товарищ, коллега и т.д.).

Деятельно-двуязычный уровень характеризуется полноценной деятельностью будущих бакалавров биологов в двуязычной среде, в области межкультурной, научно-исследовательской, профессиональной коммуникации: сформированные навыки практического применения межкультурных и профессиональных знаний и умений двуязычной коммуникации; самообразования; наличие ярко выраженной мотивации к овладению иноязычными знаниями.

Таблица 1 демонстрирует содержание критериального аппарата оценивания сформированности умений и навыков двуязычного общения будущих бакалавров биологов.

Таблица 1.

**Критерии оценивания сформированности умений и навыков
двуязычного общения будущих бакалавров биологов сформированности
умений и навыков двуязычного общения будущих бакалавров биологов**

Кри- те- рий	Показатель критерия	Уровни проявления показателей критериев		
		элементарно- двуязычный	операционно-дву- язычный	деятельно- двуязычный
Знаниевый	Объем при- обретенных в процессе обучения знаний, спо- собствующий осуществлять эффективное двуязычное общение	Применяет неболь- шой объем комму- никативных, меж- культурных, лингви- стических знаний и умений, используя шаблонные фразы,	Основной объем коммуникативных, межкультурных, лингвистических знаний и умений усвоен и приме- няется с наличием небольших ошибок в рамках двуязыч- ного общения, не нарушая норм ком- муникации	Весь объем ком- муникативных, межкультурных, лингвистических знаний и умений усвоен и применя- ется в рамках ре- ального двуязыч- ного общения
	Скорость пере- ключения с одного языка на другой	Способен переключать- ся с одного языка на другой недоста- точно быстро	Скорость пере- ключения с одного языка на другой достаточная для достижения целей двуязычного обще- ния	Скорость пере- ключения с одного языка на другой высокая для дости- жения целей дву- язычного общения
	Понимание теоретических аспектов дву- язычного обще- ния и умение применять их на практике	Недостаточно пони- мает теоретические аспекты двуязычного общения и не уме- ет применять их на практике	Демонстрирует усвоенные теоре- тические аспекты двуязычного обще- ния на практике с небольшими грам- матическими, фоне- тическими ошибка- ми, не нарушающи- ми понимание при коммуникации	Осуществляет кон- троль при исполь- зовании усвоенных теоретических аспектов двуязыч- ного общения на практике в рамках реального дву- язычного общения
	Способность к анализу и оценке инфор- мации, крити- ческому мыш- лению, умение формулировать обоснованные выводы	Не проявляет спо- собность к анализу и оценке информа- ции, критическому мышлению, не умеет формулировать обо- снованные выводы	Способен анализи- ровать и оценивать информацию, фор- мулировать обосно- ванные выводы на достаточном уровне для эффективного взаимодействия при двуязычном обще- нии	Способен про- водить точный анализ и адекват- но оценивать ин- формацию, точно формулировать и полно обосно- вывать выводы для эффективного взаимодействия при двуязычном общении

Коммуникативный	Способность взаимодействовать с представителями другой лингвокультуры	Демонстрирует взаимодействие с представителями другой лингвокультуры простым способом, но двуязычное общение полностью зависит от повторения, перефразирования и исправления	Способность инициировать, поддерживать и завершать простую беседу, диалог, дискуссию, письменную коммуникацию	Демонстрирует умения и навыки свободно вести двуязычную коммуникацию
	Способность понимать устную и письменную иноязычную речь	Умение понимать короткие сообщения, общаться в простых типичных ситуациях, в рамках изученных тем	Демонстрирует понимание основных положений, предложенных в ходе устного или письменного общения	Свободно понимает как устную, так и письменную речь
Информативный	Способность находить, обрабатывать, интерпретировать, передавать информацию на двух языках из различных источников	Умение поиска, обработки, интерпретации, передачи информации на двух языках слабо выражены	Демонстрирует достаточные для достижения целей двуязычного общения умения находить, обрабатывать, интерпретировать, передавать информацию на двух языках из различных источников	Владеет навыками поиска, обработки, интерпретации, передачи информации на двух языках в полной мере
Самообразовательный	Способность к самообразованию	Демонстрирует недостаточную способность к самообразованию нерегулярностью и бессистемностью самообразовательных действий, незаинтересованностью двуязычным общением, низкой самооценкой своей образовательной деятельностью	Демонстрирует самодисциплину и мотивацию для самообразования, проявляющиеся в регулярности и системности самообразовательной деятельности	Демонстрирует постоянное стремление к совершенствованию, дисциплинированности в овладении умениями и навыками двуязычного общения через систематизацию, целенаправленность и самооценку

Исследование проводилось на базе Сургутского государственного университета. В исследовании приняли участие 70 будущих бакалавров биологов первого и второго курса. С целью определения уровня сформированности умений и навыков двуязычного общения будущих бакалавров биологов по знаниевому, коммуникативному, информативному и самообразовательному критериям использованы методы анкетирования, тестирования, устного и письменного

опроса, беседы. Количественный анализ данных осуществлялся с помощью статистических критериев Фишмана, t-критерия Стьюдента. В исследовании использовались адаптированные методики:

- Т.Д. Дубовицкой «Тест-опросник направленности учебной мотивации»;

- выявления наличия мотивационного элемента по критериям сформированности умений и навыков двуязычного общения будущих бакалавров (методика К. Замфир в модификации А. Реана);

- оценки уровня общительности (тест В.Ф. Ряховского);

- определения уровня рефлексии (по О.С. Анисимову);

- опросник самоорганизации деятельности (Е.Ю. Мандрикова) [9; 16];

- тесты, проверяющие навыки аудирования, чтения, письма, лексико-грамматические навыки;

- устные опросы и задания, проверяющие умения и навыки двуязычного общения.

Результаты

В статье представлены результаты только по знаниевому критерию, оценка и выводы по другим, предложенным авторами критериям будут представлены в последующих работах.

С целью определения уровня сформированности умений и навыков двуязычного общения будущих бакалавров биологов по знаниевому критерию использованы устное и письменное тестирования, включающие задания, направленные на оценку знаний лексико-грамматического строя изучаемого языка, соблюдения правил этикета при общении, адекватность, содержательность и логичность высказываний на заданную тему. Рисунок 1 демонстрирует изменения в уровнях сформированности по знаниевому критерию до начала и после опытно-экспериментальной работы.

Результаты входящего тестирования формирующего эксперимента показали преобладание элементарно-двуязычного уровня в контрольной и экспериментальной группах (ЭГ – 54,28%, КГ – 51,43%), у менее половины испытуемых в обеих группах (ЭГ – 34,29%, КГ –

31,43%) – оперативно-двуязычный уровень, небольшое количество будущих бакалавров биологов (ЭГ – 11,43%, КГ – 17,14%) имеют деятельностно-двуязычный уровень (рис. 1).

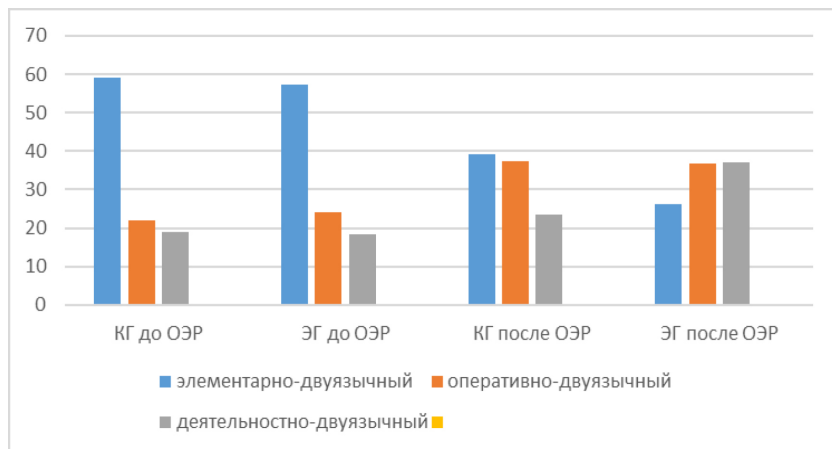


Рис. 1. Уровни сформированности умений и навыков двуязычного общения по знаниевому критерию

Анализ полученных данных на формирующем этапе опытно-экспериментальной работы показал: согласно выдвинутой гипотезе – доля будущих бакалавров биологов, показавших элементарно-двуязычный уровень по знаниевому критерию – в ЭГ не больше, чем в КГ, при $\varphi^*_{\text{эмп}} < \varphi^*_{\text{крит}} = 0,243$, выяснено, что значения $\varphi^*_{\text{эмп}}$ для элементарно-двуязычного уровня находятся в области незначимости, следовательно, на уровне значимости $p < 0,01$ доказано отсутствие значимых различий между КГ и ЭГ. Доля будущих бакалавров биологов, показавших оперативно-двуязычный уровень по знаниевому критерию в ЭГ не больше, чем в КГ, при $\varphi^*_{\text{эмп}} < \varphi^*_{\text{крит}} = 0,255$ доказывает отсутствие значимых различий в обеих группах. Доля будущих бакалавров биологов, продемонстрировавших деятельностно-двуязычный уровень по знаниевому критерию в ЭГ не больше, чем в КГ, при $\varphi^*_{\text{эмп}} < \varphi^*_{\text{крит}} = 0,686$ также показала отсутствие значимых различий в обеих группах. Таким образом, будущие бакалавры биологии обладают одинаковыми уровнями сформированных на предыдущих

ступенях образования умений и навыков двуязычного общения по знаниевому критерию до начала опытно-экспериментальной работы.

Данные констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы показали существенные изменения в уровнях сформированности умений и навыков двуязычного общения по знаниевому критерию (рис. 1).

Уровни владения навыками двуязычного общения проверялись по t -критерию Стьюдента для зависимых и независимых выборок. Сначала расчеты были произведены по зависимым выборкам контрольной и экспериментальной групп, затем был проведен анализ результатов независимых выборок по трем описанным выше критериям.

Анализ результатов зависимых выборок контрольной группы до ОЭР и после ОЭР выявил: элементарно-двуязычный уровень при $t_{\text{эм}} = 2.4$, операционно-двуязычный уровень при $t_{\text{эм}} = 2.5$ находятся в зоне неопределенности, а деятельно-двуязычный уровень отсутствует. Обобщение полученных результатов свидетельствует, что уровни сформированности умений и навыков двуязычного общения контрольной группы до и после ОЭР существенно не изменились.

Зависимые выборки экспериментальной группы показали до ОЭР и после ОЭР следующие результаты: элементарно-двуязычный уровень при $t_{\text{эм}} = 7.8$, операционно-двуязычный уровень при $t_{\text{эм}} = 10.1$, деятельно-двуязычный уровень при $t_{\text{эм}} = 4.6$ находятся в зоне значимости, что позволяет заключить о существенных изменениях в уровнях сформированных умений и навыков двуязычного общения экспериментальной группы будущих бакалавров биологов после ОЭР.

Анализ результатов сформированных умений и навыков двуязычного общения констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы независимых выборок показал существенные различия между КГ и ЭГ по знаниевому критерию. Полученное эмпирическое значение $t_{\text{эм}} = 5.4$ находится в зоне значимости и подтверждает, что элементарно-двуязычный уровень в КГ больше, чем в ЭГ. Операционно-двуязычный уровень преобладает у ЭГ, что доказывается эмпирическим значением $t_{\text{эм}} = 3.3$, находящийся в зоне значимости. В контрольной группе на констатирующем этапе ОЭР

деятельно-двуязычным уровнем владеют меньше будущих бакалавров биологов, чем в ЭГ, что подтверждается эмпирическим значением $t_{\text{эмп}} = 7$, находящимся в зоне значимости.

Подводя итоги проведенного анализа, следует отметить, что результаты, полученные в ходе опытно-экспериментальной работы, показывают существенные изменения в сформированности умений и навыков двуязычного общения будущих бакалавров биологов по знаниевому критерию.

Заключение

1. В результате изучения проблемы двуязычного общения и его уровня сформированности у будущих бакалавров биологов, был получен материал, анализ которого позволил заключить, что двуязычное общение представляет собой взаимодействие субъектов коммуникации, основанное на эффективном использовании знаний неродного языка относительно семантических особенностей языковой системы, с целью взаимопонимания и трансформации информации между субъектами общения.

2. В ходе теоретического исследования проблемы изучения двуязычного общения были определены и описаны знаниевый, коммуникативный, информативный, самообразовательный критерии, по которым определялся уровень сформированности умений и навыков двуязычного общения будущих бакалавров биологов. Все критерии оценивают выделенные элементарно-двуязычный, оперативно-двуязычный, деятельно-двуязычный уровни сформированных умений и навыков двуязычного общения. Однако, авторы посчитали важным акцентировать внимание на знаниевом критерии, оставляя за собой право для дальнейших исследований по остальным критериям. Знаниевый критерий характеризуется степенью сформированности умений и навыков двуязычного общения, оценивая уровень владения навыками анализа, интерпретации, трансформации и передачи информации в процессе взаимодействия между субъектами двуязычной коммуникации.

3. Проведенное исследование показало, что предложенные критерии и уровни являются адекватными и могут быть использованы

педагогами для систематической диагностики и повышения качества подготовки студентов.

Список литературы

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. Москва: Педагогика, 1989. 192 с.
2. Вовк Е.В. Педагогическое общение в системе компонентов профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов в высшей школе // Проблемы современного педагогического образования. 2018. №60-1. С. 68-70.
3. Гафиятова Э.В. Билингвальная профессиональная компетенция как условие успешной межкультурной коммуникации // Интеграция образования. 2014. № 2 (75). С. 82–88. <https://doi.org/10.15507/Inted.075.018.201402.082>
4. Дуранов М.Е. Профессионально-педагогическая деятельность и исследовательский подход к ней: монография. Челябинск: Изд-во ЧГАКИ, 2002. 276 с.
5. Загвязинский В.И. Исследовательская деятельность педагога: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности 033400 (050701) - педагогика. Москва: Академия, 2010. 173 с.
6. Знаменская Т.А. Формирование двуязычной компетенции при изучении иностранного языка // Образование и наука. 2013. № 1. С. 94-105. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2013-1-94-105>
7. Исаева Т.Е. Компетенции субъектов университетского образования. Проблемы формирования и оценивания компетенций в информационном образовательном пространстве: монография. Deutschland: Palmarium Academic Publishing, 2013. 247 p.
8. Ляшевская Н. В. Критериально-уровневое оценивание готовности молодых педагогов к осуществлению профессиональной деятельности / Н.В. Ляшевская, И.А. Маврина // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2020. № 2(43). С. 64–71.
9. Мандрикова Е.Ю. Разработка опросника самоорганизации деятельности // Психологическая диагностика. 2010. № 2. С. 87–111.

10. Михайлова В.Е., Парц О.С. Межличностная онлайн- и оффлайн-коммуникация как фактор повышения образовательной мотивации // *Интеграция образования*. 2023. Т. 27, № 3. С. 425–446. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.112.027.202303.425-446>
11. Мудрик А.В. Общение в процессе воспитания. Москва: «Педагогическое общество России», 2001. 320 с.
12. Насырова Э.Ф. Критерии и показатели оценки уровня профессиональной подготовки будущих учителей технологии при модульном обучении // *Современные исследования социальных проблем (электронный журнал)*. 2012. № 1. С. 09.
13. Новиков Д.А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи). Москва: МЗ-Пресс, 2004. 67 с.
14. Осиянова О.М. Инновационное обучение культуре речевого общения в компетентностно-ориентированном профессиональном образовании // *Образование и наука*. 2015. № 2. С. 117-126. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2015-2-117-126>
15. Петров Ю.А. Уровни компетентности: модель, классификация, иерархия / Ю.А. Петров, Г.И. Петрова // *Образовательные технологии*. Москва. 2014. № 4. С. 65–70.
16. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. Самара: Издательский Дом «БАХРАХ». 1998. 672 с.
17. Резаев А., Трегубова Н. Социология общения в поле социальных наук // *Социологическое обозрение*. 2017. №2. С. 133-162.
18. Розенцвейг В.Ю. Языковые контакты. Л: Наука, 1972. С. 80.
19. Солнцева-Накова Е. Об основных тенденциях и перспективах развития двуязычного образования // *Образование и наука*. 2012. № 9. С. 129-137. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2012-9-129-137>
20. Сомкин А.А. Личностно ориентированный подход в системе современного гуманитарного образования: от монологизма к диалогической модели обучения. // *Образование и наука*. 2019. Т. 21, № 3. С. 9-28. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-3-9-28>
21. Ханазаров К.Х. О причинах и критерии двуязычия // Тезисы научной конференции, посвященной проблеме двуязычия и многоязычия. Москва, 1969. С. 45.

22. Хауген Э. Языковой контакт // Новое в лингвистике. IV. Языковые контакты. Москва: Прогресс, 1972. С. 536.
23. Царская Т. С. Оценка степени общительности у будущих врачей (на примере Сургутского государственного университета) // Образование и социализация личности в современном обществе: материалы XIII Международной научной конференции, Красноярск, 2022. С. 287-290.
24. Чеботникова Т.А. Речевое общение и его функции // Русистика. 2010. №3. С. 75-81.
25. Enstice E. Bilingualism Matters // Intercultural Education. 2011. Vol. 22(5). P. 449. <https://doi.org/10.1080/14675986.2011.643142>
26. Marian V, Hayakawa S. Measuring bilingualism: The quest for a “bilingualism quotient” // Applied Psycholinguistics. 2021. Vol. 42(2). P. 527-548. <https://doi.org/10.1017/S0142716420000533>
27. Ruiz Cordero M. B. The oral skill English level in bilingual and non-bilingual educational centres of Castilla-La Mancha // Revista Complutense de Educación. 2022. Vol. 33(2). P. 201-213. <https://doi.org/10.5209/rced.73909>
28. Wang, Y., Chang H. Bilingualism // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. 2021. Vol. 25(7). P. 2720–2723. <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1915953>

References

1. Bespalko V.P. *Components of Pedagogical Technology*. Moscow: Pedagogika Publ., 1989, 192 p.
2. Vovk E.V. Pedagogical Communication in the System of Components of Professional Training of Future Primary School Teachers in Higher Education. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 2018, no. 60-1, pp. 68-70.
3. Gafiyatova E.V. Bilingual Professional Competence as a Condition for Successful Intercultural Communication. *Integration of Education*, 2014, no. 2 (75), pp. 82–88. <https://doi.org/10.15507/Inted.075.018.201402.082>
4. Duranov M.E. Professional-Pedagogical Activity and Research Approach to It: Monograph. Chelyabinsk: Chelyabinsk State Institute of Culture, 2002, 276 p.
5. Zagvyazinsky V.I. Research Activity of the Teacher: A Textbook for Students of Higher Educational Institutions Studying in the Specialty 033400 (050701) - Pedagogy. Moscow: Academy, 2010, 173 p.

6. Znamenskaya T.A. Formation of Bilingual Competence in the Study of a Foreign Language. *Education and Science*. 2013, no. 1, pp. 94–105. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2013-1-94-105>
7. Isaeva T.E. Competencies of Subjects of University Education. Problems of Formation and Assessment of Competencies in the Information Educational Space: Monograph. Germany. *Palmarium Academic Publishing*, 2013, 247 p.
8. Lyashevskaya N.V., Mavrina I.A. Criteria-Level Assessment of the Readiness of Young Teachers for Professional Activity. *Scientific Support of the Professional Development System*, 2020, no. 2(43), pp. 64–71.
9. Mandrikova E.Yu. Development of a Questionnaire on Self-Organization of Activities. *Psychological Diagnostics*, 2010, no. 2, pp. 87–111.
10. Mikhailova V.E., Partz O.S. Interpersonal Online and Offline Communication as a Factor in Increasing Educational Motivation. *Integration of Education*, 2023, vol. 27, no. 3, pp. 425–446. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.112.027.202303.425-446>
11. Mudrik A.V. Communication in the Educational Process. Moscow: Pedagogical Society of Russia, 2001, 320 p.
12. Nasyrova E.F. Criteria and Indicators for Assessing the Level of Professional Training of Future Technology Teachers in Modular Education. *Modern Studies of Social Issues*, 2012, no. 1, p. 9.
13. Novikov D.A. *Statistical Methods in Pedagogical Research (Typical Cases)*. Moscow: MZ-Press, 2004, 67 p.
14. Osiyanova O.M. Innovative Teaching of Speech Communication Culture in Competency-Oriented Professional Education. *Education and Science*, 2015, no. 2, pp. 117–126. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2015-2-117-126>
15. Petrov Yu.A., Petrova G.I. Levels of Competence: Model, Classification, Hierarchy. *Educational Technologies*. Moscow. 2014, no. 4, pp. 65–70.
16. Raygorodsky D.Ya. *Practical psychodiagnostics. Methods and tests*. Samara: BAHRAKH Publ., 1998, 672 p.
17. Rezaev A., Tregubova N. Sociology of Communication in the Field of Social Sciences. *Sociological Review*. 2017, No. 2. C. 133–162.
18. Rozentzveig V.Yu. *Language Contacts*. Nauka Publ., 1972, 80 p.

19. Solntseva-Nakova E. On the Main Trends and Prospects for the Development of Bilingual Education. *Education and Science*, 2012, no. 9, pp. 129-137. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2012-9-129-137>
20. Somkin A.A. Personality-Oriented Approach in the System of Modern Humanitarian Education: From Monologism to Dialogical Learning Model. *Education and Science*, 2019, vol. 21(3), pp. 9-28. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-3-9-28>
21. Khanazarov K.Kh. *On the Causes and Criteria of Bilingualism. Abstracts of the Scientific Conference on the Problem of Bilingualism and Multilingualism*. Moscow, 1969, 45 p.
22. Haugen E. *Language Contact. New in Linguistics. IV. Language Contacts*. Moscow: Progress, 1972, 536 p.
23. Tsarskaya, T.S. Assessment of the Degree of Communicative Skills in Future Doctors (Using the Example of Surgut State University). *Education and Socialization of the Individual in Modern Society: Materials of the XIII International Scientific Conference*, Krasnoyarsk, 2022, pp. 287-290.
24. Chebotnikova T.A. Speech Communication and Its Functions. *Russian Studies*, 2010, no. 3, pp. 75-81.
25. Enstice E. Bilingualism Matters. *Intercultural Education*, 2011, vol. 22(5), p. 449. <https://doi.org/10.1080/14675986.2011.643142>
26. Marian V, Hayakawa S. Measuring bilingualism: The quest for a “bilingualism quotient”. *Applied Psycholinguistics*, 2021, vol. 42(2), pp. 527-548. <https://doi.org/10.1017/S0142716420000533>
27. Ruiz Cordero M. B. The oral skill English level in bilingual and non-bilingual educational centres of Castilla-La Mancha. *Revista Complutense de Educación*, 2022, vol. 33(2), pp. 201-213. <https://doi.org/10.5209/rced.73909>
28. Wang, Y., Chang H. Bilingualism. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2021, vol. 25(7), pp. 2720–2723. <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1915953>

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Кушнырь Любовь Александровна, старший преподаватель кафедры иностранных языков
Сургутский государственный университет

пр. Ленина, 1, г. Сургут, 628416, Российская Федерация
kushnyr_la@surgu.ru

Адольф Владимир Александрович, профессор, доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук
Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева
ул. Ады Лебедевой, 89, г. Красноярск, 660049, Российская Федерация
adolf@kspu.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Lyubov A. Kushnyr, Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages
Surgut State University
1, Lenin Ave., Surgut, 628416, Russian Federation
kushnyr_la@surgu.ru
SPIN-code: 6315-1123
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1984-1286>
ResearcherID: H-5789-2017
Scopus Author ID: 57204775938
Academia.edu: <https://independent.academia.edu/ЛюбовьАлександровнаКушнырь>
ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Liubov-Kushnyr>

Vladimir A. Adolf, Professor, Grand PhD in Pedagogic sciences, PhD in Physics and Mathematics
Krasnoyarsk State Pedagogical University
89, Ady Lebedevoy Str., Krasnoyarsk, 660049, Russian Federation
adolf@kspu.ru
SPIN-code: 3517-1716
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8959-5546>
Scopus Author ID: 57195936008

Поступила 13.08.2024

После рецензирования 24.09.2024

Принята 28.09.2024

Received 13.08.2024

Revised 24.09.2024

Accepted 28.09.2024

DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-608
УДК 378.14

EDN: TKLVJK



Научная статья | Методология и технология профессионального образования

СОЦИОПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ИНСТИТУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В УНИВЕРСИТЕТЕ (КОМПАРАТИВНЫЙ АНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ КОНЦЕПЦИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ)

А.Б. Тугаров, Т.Ю. Фёдорова, К.А. Агапова

Аннотация

Обоснование. Компаративный анализ концептуального обоснования тенденций развития профессионального образования позволяет понять актуальность вопросов институализации обучения студентов. Научной проблемой, поднимаемой в исследовании, являются особенности воздействия социопедагогических факторов на продолжение институализации обучения в университете.

Цель. Компаративный анализ концептуального обоснования особенностей влияния социопедагогических факторов на процесс институализации обучения в современном университете.

Материалы и методы. Главный метод исследования – компаративный анализ. Качественные характеристики содержания современных концепций профессионального образования использовались как элемент обоснования влияния социопедагогических факторов на институализацию обучения в высшей школе. Статья базируется на источниках, представленных научными публикациями российских, белорусских и англоязычных исследователей основных направлений институализации обучения студентов.

Результаты. Концепции институализации обучения в университете контекстуально раскрывают тенденции воздействия социопедагогических факторов на институализацию высшего образования в целом.

Институализация обучения студентов является системным явлением, она концептуальна и хронологична, поскольку её сущность и развитие определяются историческими, современными и прогнозируемыми обстоятельствами. Исследователи контекстуально концептуализируют

социопедагогические аспекты институализации обучения студентов в высшей школе как «пред-текст», «контекст» и «пост-текст».

«Пред-текстом» является традиция использования в университетах педагогических технологий и приёмов обучения. Эта традиция в итоге реализуется в виде институционализированных ценностей, норм и практик обучения студентов университета.

«Контекст» обозначает социопедагогические, социокультурные и иные факторы и условия, которые влияют на динамику институализации обучения в университете и на то, как тенденции обучения студентов интерпретируются в концепциях отечественных и зарубежных исследователей современных проблем высшего образования.

«Пост-текст» отражает понимание того, как университеты планируют совершенствовать институализацию обучения. Создание инфраструктуры, способствующей интеграции традиционного и онлайн-обучения студентов, имеет ключевое значение для институализации обучения в университете, основанного на компетенциях.

Ключевые слова: профессиональное образование; институализация обучения; социопедагогические факторы образования; педагогические концепции; компаративный метод исследования

Для цитирования. Тугаров А.Б., Фёдорова Т.Ю., Агапова К.А. Социопедагогические факторы институализации обучения в университете (компаративный анализ современных концепций профессионального образования) // Russian Journal of Education and Psychology. 2024. Т. 15, № 6. С. 310-332. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-608

Original article | Methodology and Technology of Vocational Education

SOCIO-PEDAGOGICAL FACTORS OF THE UNIVERSITY LEARNING INSTITUTIONALIZATION (COMPARATIVE ANALYSIS OF THE PROFESSIONAL EDUCATION MODERN CONCEPTS)

A.B. Tugarov, T.Yu. Fedorova, K.A. Agapova

Abstract

Background. A comparative analysis of the conceptual justification trends in the professional education development allows understanding the relevance

of issues of the student learning institutionalization. The scientific problem discussed in the paper is the specifics of the socio-pedagogical factors' impact on the development of the university learning institutionalization.

Purpose. A comparative analysis of the conceptual substantiation features of the socio-pedagogical factors' influence on the education in a modern university institutionalization process.

Materials and methods. The main research method is a comparative analysis. Qualitative characteristics of the professional education modern concepts' content were used as a substantiation element of the socio-pedagogical factors' influence on the learning institutionalization in higher education. The article is based on sources presented by scientific publications of Russian, Belarusian and English-speaking researchers of the main directions of the student education institutionalization.

Results. The concepts of the university learning institutionalization contextually reveal the tendencies of the socio-pedagogical factors' influence on the institutionalization of higher education as a whole.

The student learning institutionalization is a systemic phenomenon; it's a conceptual and chronological one, since its essence and development are determined by historical, contemporary and foreseeable circumstances. Researchers conceptualize the socio-pedagogical aspects of student learning institutionalization in higher education contextually as “pretext”, “context” and “post-text”.

The “pretext” is a tradition of the pedagogical technologies and teaching methods using in universities. This tradition is ultimately realized in the form of institutionalized values, norms and student's learning practices in the university.

The “context” refers to the socio-pedagogical, socio-cultural and other factors and conditions that influence the university learning institutionalization's dynamics and the student learning trends' interpretation by the domestic and foreign contemporary problems of higher education researchers' concepts.

The “post-text” reflects the universities plan's understanding to improve the learning institutionalization. An infrastructure creating that facilitates the integration of traditional and online student learning is a key to the competency-based university learning institutionalization.

Keyword: professional education; learning institutionalization; socio-pedagogical factors of education; pedagogical concepts; comparative research method

For citation. Tugarov A.B., Fedorova T.Yu., Agapova K.A. Socio-Pedagogical Factors of the University Learning Institutionalization (Comparative Analysis of the Professional Education Modern Pedagogical Concepts). *Russian Journal of Education and Psychology*, 2024, vol. 15, no. 6, pp. 310-332. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-608

Введение

Общеизвестно, что пандемия COVID-19 оказала влияние на функционирование системы высшего образования во всех странах. Прежде всего, это влияние проявилось в том, что произошли быстрые и радикальные изменения в организации обучения: университеты были вынуждены полностью перевести очное, очно-заочное и заочное обучение студентов в онлайн, независимо от наличия или отсутствия у преподавателей и сотрудников знаний, навыков и умений по внедрению и использованию технологий дистанционного обучения в образовательном процессе высшей школы.

Поскольку обучение в традиционных формах прекращалось на неопределенный срок, университетам пришлось найти способ продолжить процесс обучения: в период пандемии онлайн-обучение смогло обеспечить экстренное решение проблемы продолжения образовательного процесса. Условия и обстоятельства пандемии COVID-19 определили появление множества проблем высшего образования, которые становятся предметом научных исследований на дисциплинарном (педагогическом) и междисциплинарном уровнях.

Исследователями рассматриваются: формы и способы перехода на дистанционное (онлайн) обучение; способность университетов при наличии соответствующих цифровых технологий постепенно адаптироваться к возможным чрезвычайным ситуациям; результаты изменений в системе дистанционного (онлайн) обучения в высшей школе и др. [4, с. 26-27].

Вместе с тем, уроки и последствия пандемии возвращают исследователей к прежним проблемам институализации профессионального образования в целом и обучения в высшей школе в частности. Проблема взаимодействия преподавателей, сотрудников, административно-управленческого персонала и студентов образовательных организаций высшего образования в период пандемии определяет внимание к пониманию того, *как* происходил экстренный переход университетов к онлайн-обучению, и *что* необходимо сделать для совершенствования методики преподавания и обучения в высшей школе.

Если исходить из того, что онлайн-обучение продолжает оставаться или, при другом концептуальном подходе, может оказаться (под воздействием целого ряда педагогических и внепедагогических факторов) основным способом решения вопроса организации университетского образования в «поствакцинальном и постковидном мире» [18, р. 320], то такая постановка проблемы исследования объясняет необходимость продолжения институализации обучения студентов в университетах.

С другой стороны, в педагогике проявилась потребность понять то, какие факторы, помимо социальных, политических и экономических, влияют на содержание и направления нового этапа институализации обучения студентов. Речь может идти о совокупности конкретных социопедагогических факторов, которые необходимо концептуально обосновать, а концепции, их объясняющие и интерпретирующие, сравнить по смыслу и содержанию.

Таким образом, цель статьи заключается в компаративном анализе современных концепций профессионального образования, позволяющем обосновать теоретическую позицию исследования: конкретные социопедагогические факторы оказывают воздействие на содержание процесса институализации обучения студентов университета в условиях происходящих трансформаций высшего образования.

Достижение поставленной исследовательской цели осуществляется путём решения следующих задач:

1. рассмотреть институализацию обучения студентов в университете как феномен современного образования, предполагающий его системное исследование;

2. теоретически интерпретировать научное знание о социопедагогических факторах, влияющих на институализацию обучения студентов университета в изменившихся после пандемии COVID-19 условиях современного высшего образования;

3. определить эвристическое значение современных отечественных и зарубежных концепций профессионального образования для понимания тенденций продолжения институализации обучения студентов в университете.

Материалы и методы исследования

В процессе исследования был применён компаративный метод анализа содержания современных педагогических концепций профессионального образования по проблеме институализации обучения в университетах. Метод обобщения полученных в результате анализа данных позволил определить основу формирования знания о социопедагогических факторах, влияющих на содержание современного профессионального образования.

Достижение поставленной в статье цели осуществлялось на основе применения методологии системного подхода и дедуктивно-теоретической интерпретации современных педагогических концепций, связанных своим содержанием с проблемой исследования. Различные аспекты институализации обучения в структуре университетского образования рассматриваются в работах исследователей проблем современного высшего образования из Российской Федерации и Белоруссии.

Результаты исследований представлены в научных публикациях, которые дают представление об институализации обучения как элементе генезиса и становления системы профессионального образования в истории педагогики (В.В. Баркова, Ш.Ш. Бечиев, А.В. Ворожейкина, Н.В. Мамылина, А.В. Савченков, Н.В. Уварина); как процессе обретения студентами профессионализма, сопровождаемого осуществлением широкого спектра социокультурных и просветительских функций (А.И. Демченко); как состоянии перехода к новому образовательному пространству, для которого характерны

ресурсные свойства, учитывающие расширение локальных информационных границ в рамках глобальных информационных сетей (А.А. Веряев, А.П. Майоров, О.А. Майорова); как «институализации креативности» в университете, которая заключается в выстраивании модели взаимосвязанных внутренних и внешних структур, функционально обеспечивающих творческую деятельность студентов в границах образовательной миссии университета, и в процессе трансформации университетского образования от качественных характеристик «модели университета 3.0» к прогностическому развитию «модели университета 4.0» (А.О. Карпов, В.Л. Лозицкий, Н.В. Чекалева); как сегмента процесса целенаправленной институционализации отношений в области управления университетами в условиях перехода к экономике знаний (С.Н. Данченко, А.О. Карпов, Э.Е. Симченко); как соотношения обучения и развития в процессе реализации целей образования, которое принимает форму отношения «норма-деятельность» (А.И. Адамский, В.А. Львовский); как составную часть формирования и оформления образовательного пространства инновационного комплекса в единстве его «содержательно-деятельностного» и «инновационно-развивающего» компонентов (В.А. Малинина, О.В. Тулупова).

Результаты и обсуждение

Сравнительный анализ понимания социопедагогических факторов институализации обучения в системе университетского образования оказывается основой для рассмотрения более общей проблемы дифференциации качества жизни в современном обществе. Такая дифференциация учитывает реальные переменные проводимого социального реформирования в четырёх основных сферах (социальное обеспечение, социальная помощь, здравоохранение и образование). Результатом дифференциации становятся четыре «кластера» социального реформирования: «институциональный», «неолиберальный», «популистский» и «резидуальный» («остаточный»), которые различаются в социальной теории, прежде всего, по содержанию и практикоориентированной направленности [19].

«Институциональный кластер» отличают высокие показатели во всех названных сферах, в том числе и в образовании, в то время как «популистский кластер» характеризуется усреднёнными по значению показателями развития образования при более высоких показателях в социальном обеспечении населения. «Неолиберальный кластер» имеет средние по значению показатели образования, но при этом – низкие показатели социального обеспечения, а «остаточный кластер» имеет низкие по значению показатели во всех названных компонентах.

Концептуальное обоснование содержания «институционального кластера» как приоритетного для анализа (при его сравнении с содержанием «популистского» и «неолиберального» «кластеров» в аспекте высшего образования) объясняется тем, что система, содержание и технологии высшего образования после пандемии COVID-19 испытывают потребность в модернизации через изменение и реформирование целого ряда институциональных элементов обучения студентов в университетах.

Это обстоятельство в настоящее время активно обсуждается на теоретическом уровне в русско- и англоязычной педагогической науке. Исторические корни интереса англоязычных исследователей к проблеме институализации обучения в университетах обнаруживаются в концептуальном подходе к «либеральному или всеобщему образованию», предложенному в конце 1950-х годов Чарльзом У. Хенделом. Он обратился к анализу функций и значения «всеобщего образования», которое «является лучшим средством улучшения общего хозяйства», поскольку «служит двум целям» [13, p. 223].

Одна из целей «либерального или всеобщего образования» состоит в том, чтобы найти в обществе людей, «наиболее подходящих для той или иной службы»: «либеральное общество» может и должно «через систему образования определить, кто подходит для каждого вида деятельности», включая исполнение «самых важных обязанностей из всех – высшее руководство всем этим общественным порядком» [13, p. 224].

Такое образование, по его мнению, может дать «что-то очень полезное для каждого человека». Образование в обществе само по себе

есть не что иное, как «совокупная возвожность личного развития человека». Если оно правильно институционализировано, организовано и направлено, то каждый член общества может достичь «более высоких уровней мастерства и опыта». При этом очень важно, чтобы такая возможность не была «оставлена на волю случая или случайности» [13, р. 224-225].

«Институциональный кластер» включает в своё содержание «управление изменениями» в университетском образовании, которое находит отражение в теоретических подходах к определению перспектив традиционной очной формы обучения и обучения в высшей школе в целом после пандемии. В педагогической науке сформировалось понимание необходимости сосредоточить внимание специалистов на вопросах институализации обучения как «управлении изменениями» [18].

Сторонники этой концепции профессионального образования аргументируют свою позицию тем, что COVID-19, безусловно, стал «тестовым случаем» для предложения более инновационных способов осуществления образовательной деятельности университетов. То, что преподаватели университетов использовали в традиционном очном обучении студентов до пандемии, не может больше однозначно «восприниматься жизнеспособным». Поэтому «управление изменениями» предполагает, прежде всего, более широкое использование технологий обучения студентов в университете.

Несмотря на то, что «первоначальный экстренный переход» к онлайн-обучению был неожиданным и быстрым, именно такое обучение, по мнению сторонников концепции, станет «главным преимуществом» для высшего образования в долгосрочной перспективе, особенно в условиях неопределенности, связанной с пандемией и её последствиями [18]. Такие последствия окажутся преходящими, но пандемия определила для университетского образования возможности «лучшего восстановления» [16].

Сторонники концепции «лучшего восстановления» университетского образования после пандемии считают, что в профессиональном образовании необходима разработка «стратегии инклюзивного

и устойчивого восстановления». Способность преподавателей и сотрудников высшей школы «поддерживать инклюзивность» будет иметь решающее значение для предстоящего реформирования всего университетского образования «на правильный лад, а не (обязательно) по-старому» [16].

Так называемый «правильный лад» интерпретируется как новый подход к модернизации высшего образования, предполагающий создание «системы институций», которые обеспечат успешные возможности обучения в «постпандемическом мире» и направлены на интеграцию технологий обучения студентов, структурное и ресурсное обеспечение онлайн-обучения, а также адаптацию преподавателей, сотрудников и студентов университета к изменившимся условиям образовательной деятельности.

Эти «институции» находят объяснение с помощью «теоретических концептов», таких как «модель технологических педагогических знаний», «исследовательское сообщество» и «непрерывное улучшение качества обучения». В практике педагогической деятельности «институции» предполагают «гибридные и смешанные варианты» обучения, которые позволяют преподавателю «наилучшим образом соответствовать стилю обучения студента» и быть готовым к возникновению в будущем нестандартных ситуаций в организации университетского образования.

В свою очередь, университеты, используя эти «институции», должны предоставлять студентам постоянно расширяющиеся «онлайн-возможности» обучения, предлагать им вариативные «программы онлайн-ориентации» и обеспечивать студентам, прежде всего, очной формы обучения доступ к различным услугам и ресурсам [18]. При этом концепции «управления изменениями» и «лучшего восстановления» университетского образования предполагают конкретизацию через их частные проявления, которые выступают в качестве социопедагогических факторов, воздействующих на продолжение институализации обучения студентов в университете.

Проведённые прикладные исследования показывают значительное различие в подходах к преподаванию студентам учебных дисциплин

плин. Различия существуют с точки зрения того, как преподаватели концептуализируют обучение студентов и подходят к процессу преподавания в университете. В педагогике сложилось мнение, что обучение студентов предполагает знание преподавателями «академической культуры» и контекста, в котором происходит обучение. Кроме того, программы профессиональной переподготовки должны быть основаны на факте проявления в содержании обучения студентов различных «дисциплинарных культур», т.е. особенностей стиля и способов преподавания конкретной учебной дисциплины [17].

Это обстоятельство необходимо учитывать при анализе частных аспектов вышеназванных концепций профессионального образования и социопедагогических факторов: «экономики внимания» студентов и «критического игнорирования» студентами информации в процессе обучения. Эти факторы связаны между собой, но имеют особенности воздействия на институализацию обучения студентов университета в зависимости от образовательного контекста.

Экономика внимания в условиях цифровизации образования ставит участников образовательного процесса перед когнитивными, эмоциональными и мотивационными проблемами, решение которых требует от них новых компетенций. Это связано с тем, что цифровой мир, модерируемый с помощью алгоритмических инструментов, содержит информацию, большая часть которой не имеет показателей достоверности. Обилие информации, которая потенциально может быть использована при обучении студентов, определяет необходимость эффективно использовать их внимание.

Задача отбора информации в *экономике внимания* связана с тем, что для обучения студентов в настоящее время преподавателю недостаточно использовать дидактические инструменты, разработанные исключительно для «офлайн-обучения», и применять их в онлайн-обучении. Поток информации, выбор которой «опосредован физическим и социальным окружением и их сигналами», превращает внимание студента в «дефицитный ресурс» [14].

В условиях традиционного обучения поиск студентом знаний включает рассмотрение информации с разных точек зрения, кри-

тическое отношение и её оценку. При этом критическое мышление часто рассматривалось как основа информированности студентов. В настоящее время концепция критического мышления студентов может быть уточнена. Понимание *экономики внимания* как социопедагогического фактора воздействия на институализацию обучения в университете основано на признании того, что обучение студентов критическому мышлению должно сопровождаться формированием у них «компетенции стратегического распределения ресурсов своего внимания» [14].

В содержании такого концептуального подхода к проблемам профессионального образования прослеживаются комбинированные элементы его отнесённости к «популистскому» и/или «неолиберальному» «кластерам». Так, *критическое игнорирование* студентами информации в процессе обучения рассматривается как «новая парадигма образования», как тип преднамеренного игнорирования информации с целью контроля персональной информационной среды и уменьшения воздействия «некачественной информации».

Сторонники критического игнорирования утверждают, что оно должно быть включено в «цифровую информационную грамотность», поскольку является компетенцией, которая «дополняет обычные навыки критического мышления и информационной грамотности» [14]. Объясняется это тем, что общая способность выполнять когнитивные задачи связана со способностью индивида принимать рациональные по характеру и форме решения.

Подчёркивается, что ситуативное игнорирование им определённой информации является одной из отличительных черт принятия рациональных решений. Стратегии принятия решений состоят из эвристических стратегий, сущность которых заключается в игнорировании индивидом части получаемой информации с целью принятия более экономичных и/или точных решений.

Если возвращаться к пониманию *критического игнорирования* как социопедагогического фактора, который проявляет себя в обучении студентов, то следует обратить внимание на то, что *критическое игнорирование* требует определённых когнитивных и мотивационных

ресурсов студентов, а также знания информации, которую следует игнорировать при онлайн-обучении.

Обучение студентов навыкам *критического игнорирования*, если оно при определённых условиях необходимо, предполагает смену парадигмы в мышлении преподавателей: с сосредоточения внимания студентов исключительно на необходимости всестороннего критического анализа учебной информации на дополнительную акцентацию возможности и умения игнорировать информацию, имеющую опосредованное отношение к целям и задачам обучения по конкретной образовательной программе.

Таким образом, цифровая грамотность и критическое мышление в обучении студентов университета должны включать в себя компонент - способность *критического игнорирования* информации, т.е.: выбор студентом того, что следует игнорировать; его обучение преподавателем тому, как противодействовать вводящей в заблуждение, но привлекательной для познавательной деятельности информации; принятие студентом решения о том, каким образом использовать при обучении свой лимит внимания.

Анализ образовательной составляющей «институционального кластера» и её сравнение с аналогичными составляющими «популистского» и «неолиберального» «кластеров» дополняются определением приоритетов институализации обучения в университетах в постпандемийный период.

В современной педагогической науке сформировалось три «приоритета» обоснования институализации обучения студентов как «управления изменениями» в университетском образовании: «сотрудничество, доступность, доверие» [16]. Эти «приоритеты» отражают понимание исследователями проблем профессионального образования условий и направлений деятельности университетов, которые могут стать основой дальнейшего научного рассмотрения вопросов институализации обучения студентов.

1. *Сотрудничество*. Внимание обращается на то, что для решения образовательных проблем в университетах проводятся научные междисциплинарные исследования опыта «оффлайн и онлайн-об-

учения» в период пандемии и других факторов, которые позволяют прогнозировать и определять векторы современного высшего образования.

Результатом сотрудничества в университете преподавателей различных учебных дисциплин является обоснование необходимости: создания научно-образовательных кластеров как основы «управления циклами обмена знаниями и технологиями в рамках единой системы образования» [12, с. 207]; преодоления институционального разрыва деятельностного подхода в образовании, несоответствия между включением современного университета в социально-экономические процессы и уровнем институализации его образовательной деятельности [2, с.98; 1, с. 102-103; 11, с. 36-37]; качественных изменений в развитии институциональной организации университетов и формирования образовательной институции (образовательная организация - инновационный образовательный комплекс), учитывающей специфику образовательного пространства с точки зрения профессионально-деятельностного подхода [8, с. 224; 10, с. 40].

2. Доступность. Концептуальное понимание содержания институализации обучения студентов может быть дополнено и конкретизировано за счёт расширения доступности результатов и улучшения узнаваемости социально-гуманитарных исследований, раскрывающих различные аспекты проблемы профессионального образования на онтологическом, аксеологическом и эпистемологическом уровнях.

На онтологическом уровне рассматривается проблема трансформации образования от репродуктивных к продуктивным формам работы со знанием («репродуктивно-продуктивный переход»). Такая трансформация, с одной стороны, учитывает наличие «образовательных универсалий, имеющих вневременной характер», с другой стороны, отражает потребность современного общества в модернизации системы образования [7, с. 10-11].

Аксеологический уровень предполагает понимание «новых ценностей современного университета как ценностей ответственности и качества образования, гармонирующих с высокими личностными ценностями выпускников» [12, с. 205-206].

На эпистемологическом уровне научно-теоретическая интерпретация трёх нижних уровней таксономии Бенджамина Блума (1956): «запоминание, понимание и применение» используется в качестве концептуальной основы исследования проблемы развития лидерства в высшем образовании [20]. При построении такой образовательной модели регулярной практикой обучения является определение «глаголов действия», которые представляют профессиональное мастерство на определенном таксономическом уровне.

«Запоминание» определяется как «извлечение» в процессе обучения соответствующих знаний из долговременной памяти студента. Это отражается в «глаголах-индикаторах» при оценке учебной деятельности студента: «сформулировать», «определить» и «идентифицировать». «Понимание» определяется как нахождение студентом при обучении смысла в устной, письменной и графической коммуникации. Это может быть отражено через следующие действия: «обсуждение», «описание» и «пример». «Применение» определяется как процесс выполнения и реализации студентом конкретных задач обучения [20].

3. «Доверие». Анализ вопросов институализации обучения студентов предполагает установление коррелятивных и причинно-следственных связей между конкретным воздействием научно-теоретического знания и результатами конкретных прикладных исследований в области социально-гуманитарных наук. Определение таких связей становится доказательством характера и ценности вклада, который вносят междисциплинарные исследования в решение практических вопросов современного профессионального образования.

Эти научные исследования свидетельствуют о тенденции постоянного трансформирования «персональной образовательной среды» в период обучения студентов в университете в «профессиональную среду», а также её превращения в фактор самообучения [3, с. 21].

Частный случай проявления тенденции «преемственности образовательных сред» и фрагмент процесса формирования «когнитивных ресурсов институционального обучающего пространства» в контексте новой образовательной парадигмы [9, с. 186] находят обоснование в междисциплинарном исследовании, которое направ-

лено на то, чтобы получить представление об опыте межкультурного взаимодействия студентов в университете и создать модель «целенаправленного совместного обучения».

Такой опыт позволяет институализировать способ обучения, с помощью которого два или более студента университета из разных социокультурных и языковых общностей посредством обсуждения совместно работают над поставленными преподавателем дидактическими задачами. Теоретической основой междисциплинарного исследования являются «три ключевых элемента» - «лингвистический капитал» (его содержание определил в своих работах Пьер Бурдьё, 1977), «доминирующие идеологии» конкретных социальных групп и «идентичность», связывающая поведение студентов, как с их прошлым, так и с их желаемым будущим» [15].

Объединяющим моментом названных «приоритетов» обоснования институализации обучения студентов является корреляция педагогических концепций, раскрывающих содержание социопедагогических факторов, воздействующих на профессиональное образование в современном университете, с пониманием роли, возможностей и значения социально-гуманитарных наук в обществе постковидного периода.

Заключение

1. В педагогике высшей школы сформировалось концептуальное понимание того, что развитие университетского образования в постпандемийный период современного общества должно быть направлено на поиск новых возможностей влияния системы образования на обучающегося; на формирование социопедагогических и социокультурных условий дальнейшей институализации обучения в высшей школе путём расширения потенциальных возможностей индивида в обществе знаний.

2. В современных отечественных и зарубежных концепциях профессионального образования аналитика его специфических социопедагогических факторов, их характеристик и особенностей воздействия на процесс обучения студентов обоснована с онтоло-

гических, эпистемологических, аксиологических и праксеологических позиций.

3. Результаты компаративного анализа смысла и содержания педагогических концепций, раскрывающие современные тенденции институализации обучения студентов и характер влияния на этот процесс социопедагогических факторов, выявили следующее:

3.1. Интеграция педагогических технологий для повышения качества высшего образования является фактором продолжения институализации обучения студентов в университете. В постпандемийный период студенты получают преимущество от различных вариантов традиционного, гибридного, экспериментального и онлайн-обучения, которое эффективно интегрирует технологии для улучшения условий и содержания обучения.

3.2. Структурная поддержка и соответствующие материальные и интеллектуальные ресурсы необходимы для создания условий расширения возможностей институализации обучения в университете. Успешность обучения студентов в известной мере определяется наличием и эффективностью функционирования академических (учебных) и неакадемических (внеучебных) служб поддержки студентов. Техническая поддержка информационной образовательной среды университета, услуги по охране физического и психического здоровья, различные образовательные ресурсы должны быть доступны студентам независимо от формы их обучения, как на территории университета, так и в виртуальной образовательной среде.

3.3. Обеспечение присутствия преподавателей при нахождении студента в среде онлайн-обучения. Онлайн-образование предполагает социальное, когнитивное и обучающее присутствие преподавателя. Преподаватели должны сосредоточиться на расширении такого присутствия для создания среды, способствующей обучению студентов в университете. Использование основы, созданной преподаванием и социальным присутствием преподавателя, необходимо для обеспечения когнитивной активности студентов на занятиях.

3.4. Совместная деятельность и персональная ответственность студентов за результаты учёбы как социопедагогические факторы ин-

ституализации обучения в университете. Обучение, которое включает в себя доступ студентов к цифровому контенту и инновационным образовательным мероприятиям, даёт им гибкие и адаптированные условия обучения в университете. Возможность обучаться на онлайн-платформах и участвовать в образовательном процессе, ориентированном на студентов, помогает подготовить их к продолжению онлайн-обучения и к будущей профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Адамский А.И., Львовский В.А. Институциональные разрывы деятельности подхода в физическом образовании // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2023. Т. 17, № 1. С. 96-113.
2. Баркова В.В., Мамылина Н.В., Уварина Н.В., Бечиев Ш.Ш., Ворожейкина А.В., Савченков А.В. Профессиональное образование как способ раскрытия многомерной целостности человека // Science for education today. 2024. Т. 14, № 1. С. 96-123.
3. Веряев А.А. Роль персональной образовательной среды в организации учебной, образовательной и самообразовательной деятельности // Информатизация образования: теория и практика: сб. мат-лов Междунар. науч.-практ. конф. Омск: Изд-во ОГПУ. 2023. С. 20-22.
4. Данченко С.Н. Влияние пандемии КОВИД-19 на систему высшего образования: некоторые оценки и уроки // Проблемы управления. 2022. № 3. С. 25-29.
5. Демченко А.И. Российские консерватории как культурно-образовательная институция // Музыка и время. 2024. № 5. С. 3-8.
6. Карпов А.О. Университеты в обществе знаний: проблема институализации креативности // Философские науки. 2019. № 2. С. 77-95.
7. Карпов А.О. Образование будущего: репродуктивно-продуктивный переход // Вопросы философии. 2021. № 1. С. 5-16.
8. Лозицкий В.Л. Эволюция институциональной модели университета 3.0. в Республике Беларусь в условиях цифровизации // Образование XXI века: тренды, новые модели эпохи цифровизации и провайдеры поколения Next: мат-лы Междунар.науч.-практ. конф. Гродно: Изд-во ГОИРО, 2021. С. 221-227.

9. Майорова О.А., Майоров А.П. Когнитивные ресурсы институционального обучающего пространства // Вестник Башкирского университета. 2012. Т. 17, № 1. С. 185-187.
10. Малинина В.А., Тулупова О.В. Институализация образовательного пространства инновационной школы // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2011. № 6-1. С. 38-43.
11. Симченко Э.Е., Данченко С.Н. Управление современными университетами: проблема институализации отношений с контрагентами // Проблемы управления. 2019. № 1. С. 35-39.
12. Чекалева Н.В. Развитие университетского образования: от модели 1.0 – к модели 4.0 // Горизонты образования: мат-лы II Междунар. науч.-практ. конф. Омск: Изд-во ОГПУ, 2021. С. 205-208.
13. Hocking W. E., Blanshard B., Hendel Ch. W., Randall J. H. Preface to Philosophy: Textbook. New York: The Macmillan Co., 1960. <https://philpapers.org/rec/HOCPTP-2>.
14. Kozyreva A., Wineburg S., Lewandowsky S., Hertwig R. Critical Ignoring as a Core Competence for Digital Citizens // Current Directions in Psychological Science. 2022. No 32(1). <https://doi.org/10.1177/09637214221121570>
15. Lan S.-W. Intercultural Interaction in English: Taiwanese University Students' Investment and Resistance in Culturally Mixed Groups // SAGE Open. 2020. Vol. 10, No 3. <https://doi.org/10.1177/2158244020941863>
16. Middlemass R. What is the role of the social sciences in the response to COVID-19? Four priorities for shaping the post pandemic world. <https://blogs.lse.ac.uk/impactofsocialsciences/2020/08/25/>
17. Milutinović J., Lungulov B, Lazić M. University teachers' perspectives on teaching: The differences among academic disciplines // Active Learning in Higher Education. 2024. Online First. <https://doi.org/10.1177/14697874241262010>
18. Singh J., Evans E., Reed A., Karch L., Qualey K., Singh L., Wiersma H. Online, Hybrid, and Face-to-Face Learning Through the Eyes of Faculty, Students, Administrators, and Instructional Designers: Lessons Learned and Directions for the Post-Vaccine and Post-Pandemic/COVID-19 World // Journal of Educational Technology Systems. 2022. Vol. 50, No 3. P. 301–326. <https://doi.org/10.1177/00472395211063754>

19. Yörük E., Öker I., Tafoya G.R. The four global worlds of welfare capitalism: Institutional, neoliberal, populist and residual welfare state regimes // *Journal of European Social Policy*. 2022. Vol. 32, No 2. P. 119-134. <https://doi.org/10.1177/09589287211050520>
20. Zulfqar, A., Valcke, M., Quraishi, U., Devos, G. Developing Academic Leaders: Evaluation of a Leadership Development Intervention in Higher Education // *SAGE Open*. 2021. Vol. 11, No 1. <https://doi.org/10.1177/2158244021991815>

References

1. Adamsky A.I., Lvovsky V.A. Institutional gaps in the activity-based approach in physical education. *Vestnik MGPU. Seriya: Pedagogika i psikhologiya* [Bulletin of MCPU. Series: Pedagogy and psychology], 2023, vol. 17, no. 1, pp. 96-113.
2. Barkova V.V., Mamilina N.V., Uvarina N.V., Bechiev Sh.Sh., Vorozheykina A.V., Savchenkov A.V. Professional education as a way of revealing the multidimensional integrity of a person. *Science for education today*, 2024, vol. 14, no. 1, pp. 96-123.
3. Veryaev A.A. The role of personal educational environment in the organization of educational, training and self-educational activities. *Informatizatsiya obrazovaniya: teoriya i praktika: sb. mat-lov Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* [Informatization of education: theory and practice: col. of mat-ls of the Internat. scient. and pract. conf.]. Omsk: OGPU Publ., 2023, pp. 20-22.
4. Danchenko S.N. Impact of the COVID-19 pandemic on the higher education system: some assessments and lessons. *Problemy upravleniya* [Management issues], 2022, no. 3, pp. 25-29.
5. Demchenko A.I. Russian conservatories as a cultural and educational institution. *Muzyka i vremya* [Music and Time], 2024, no. 5, pp. 3-8.
6. Karpov A.O. Universities in the knowledge society: the problem of institutionalization of creativity. *Filosofskiyi nauki* [Philosophical sciences], 2019, no. 2, pp. 77-95.
7. Karpov A.O. Education of the Future: Reproductive-Productive Transition. *Voprosy filosofii* [Questions of Philosophy], 2021, no. 1, pp. 5-16.

8. Lozitsky V.L. Evolution of the institutional model of University 3.0. in the Republic of Belarus in the context of digitalization. *Obrazovaniye XXI veka: trendy, novyye modeli epokhi tsifrovizatsii i provaydery pokoleniya Next: mat-ly Mezhdunar.nauch.-prakt. konf.* [Education of the 21st century: trends, new models of the digitalization era and providers of the Next generation: mat-ls of the Internat. scient. and pract. conf.], Grodno: GOIRO Publ., 2021, pp. 221-227.
9. Mayorova O.A., Mayorov A.P. Cognitive resources of the institutional learning space. *Vestnik Bashkirskogo universiteta* [Bulletin of the Bashkir University], 2012, vol. 17, no. 1, pp. 185-187.
10. Malinina V.A., Tulupova O.V. Institutionalization of the educational space of an innovative school. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo* [Bulletin of the Nizhny Novgorod University named after N.I. Lobachevsky], 2011, no. 6-1, pp. 38-43.
11. Simchenko E.E., Danchenko S.N. Management of modern universities: the problem of institutionalization of relations with contractors. *Problemy upravleniya* [Management issues], 2019, no. 1, pp. 35-39.
12. Chekaleva N.V. Development of university education: from model 1.0 to model 4.0 *Gorizonty obrazovaniya: mat-ly II Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* [Horizons of education: mat-ls of the II Internat. scien. and pract. conf.]. Omsk: OGPU Publ., 2021, pp. 205-208.
13. Hocking W. E., Blanshard B., Hendel Ch. W., Randall J. H. *Preface to Philosophy: Textbook*. New York: The Macmillan Co., 1960, pp. 204-215, 222-225. <https://philpapers.org/rec/HOCPTP-2>
14. Kozyreva A., Wineburg S., Lewandowsky S., Hertwig R. Critical Ignoring as a Core Competence for Digital Citizens. *Current Directions in Psychological Science*, 2022, no. 32(1). <https://doi.org/10.1177/09637214221121570>
15. Lan S.-W. Intercultural Interaction in English: Taiwanese University Students' Investment and Resistance in Culturally Mixed Groups. *SAGE Open*, 2020. vol. 10, no. 3. <https://doi.org/10.1177/2158244020941863>
16. Middlemass R. What is the role of the social sciences in the response to COVID-19? Four priorities for shaping the post pandemic world. <https://blogs.lse.ac.uk/impactofsocialsciences/2020/08/25/>
17. Milutinović J., Lungulov B, Lazić M. University teachers' perspectives on teaching: The differences among academic disciplines. *Ac-*

- tive Learning in Higher Education*, 2024. Online First. <https://doi.org/10.1177/14697874241262010>
18. Singh J., Evans E., Reed A., Karch L., Qualey K., Singh L., Wiersma H. Online, Hybrid, and Face-to-Face Learning Through the Eyes of Faculty, Students, Administrators, and Instructional Designers: Lessons Learned and Directions for the Post-Vaccine and Post-Pandemic/COVID-19 World. *Journal of Educational Technology Systems*, 2022, vol. 50, no. 3, pp. 301–326. <https://doi.org/10.1177/00472395211063754>
19. Yörük E., Öker I., Tafoya G.R. The four global worlds of welfare capitalism: Institutional, neoliberal, populist and residual welfare state regimes. *Journal of European Social Policy*, 2022, vol. 32, no. 2, pp. 119–134. <https://doi.org/10.1177/09589287211050520>
20. Zulfqar, A., Valcke, M., Quraishi, U., Devos, G. Developing Academic Leaders: Evaluation of a Leadership Development Intervention in Higher Education. *SAGE Open*, 2021, vol. 11, no. 1. <https://doi.org/10.1177/2158244021991815>

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Тугаров Александр Борисович, декан факультета педагогики, психологии и социальных наук, докт. филос. наук, профессор
Пензенский государственный университет
ул. Красная, 40, г. Пенза, Пензенская обл., 440026, Российская Федерация
fssr@bk.ru

Фёдорова Татьяна Юрьевна, доцент кафедры физической культуры и спорта, канд. соц. наук, доцент
Российский университет транспорта (МИИТ)
ул. Образцова, 9, г. Москва, 127994, Российская Федерация
delcovatu@mail.ru

Агапова Ксения Алексеевна, студент, кафедра социально-гуманитарных дисциплин
Пензенский государственный университет

ул. Красная, 40, г. Пенза, Пензенская обл., 440026, Российская
Федерация

ksenya.agapova03@bk.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Aleksandr B. Tugarov, Dean of the Faculty of Pedagogy, Psychology and
Social Sciences, Doctor of Philosophical Sciences, Full Professor
Penza State University

40, Krasnaya Str., Penza, 440026, Russian Federation

fssr@bk.ru

SPIN-code: 2559-8497

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3918-3804>

Tatyana Yu. Fedorova, Associate Professor of the Department of Phys-
ical Culture and Sport, Candidate of Sociological Sciences, As-
sociate Professor

Russian Transport University (MIET)

9, Obratsova Str., Moscow, 127994, Russian Federation

delcovatu@mail.ru

SPIN-code: 3313-9045

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6285-3362>

Ksenya A. Agapova, Student, Department of Social and Humanitari-
an Disciplines

Penza State University

40, Krasnaya Str., Penza, 440026, Russian Federation

ksenya.agapova03@bk.ru

SPIN-code: 2833-4877

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-0932-8911>

Поступила 20.10.2024

После рецензирования 23.11.2024

Принята 25.11.2024

Received 20.10.2024

Revised 23.11.2024

Accepted 25.11.2024



Научная статья | Методология и технология профессионального образования

ФИЛОСОФИЯ – ЧЕРЕЗ ИСТОРИЮ, ИСТОРИЯ – ЧЕРЕЗ ФИЛОСОФИЮ (ВОПРОСЫ ПРОСВЕЩЕНИЯ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ)

Н.Ф. Свобода, О.Б. Воробьева

Аннотация

Обоснование. Статья посвящена вопросам межпредметного взаимодействия гуманитарных наук и является практикоориентированной работой в области методики преподавания дисциплин «История», «Философия», «Основы российской государственности». Этот дисциплинарный ряд наук в системе высшего образования имеет единую точку соприкосновения – методику формирования исторического сознания обучающейся молодежи. Исследование обращено к феномену исторической идентичности, актуализирующийся в современных реалиях. Как показывает практика философского просвещения, в техническом вузе студенты испытывают определенное затруднение с пониманием и осуществлением анализа этого феномена в личном аспекте.

Цель – обоснование позиции, которая раскрывает просвещение как условие ориентирования студента в философско-исторической проблематике.

Материалы и методы. Основой исследования выступил аналитический материал обобщенного опыта преподавания вышеуказанных дисциплин, а также социально-философский подход к проблемам историсофского характера.

Результаты. Рассматриваются актуальные для обучающейся молодежи вопросы, снимаемые философским просвещением, к которым отнесены: человек как субъект истории, природа заблуждений, культура исторической памяти, роль случайности в общественном развитии,

прогностический потенциал истории и философии. Предложены практические решения как возможные формы объяснения этих вопросов. Разработанные и апробированные в образовательном процессе задания для студентов демонстрируют участие философского просвещения в осмыслении и этической оценке исторического процесса, способствуют обоснованию ответственности за философскую рефлексию истории. Философия и история – эти два проявления гуманистического мировидения, которые методологически только оформляются логикой, порождаются же личной психологией в сочетании с чувством истории.

Ключевые слова: история; философия; методика преподавания философии; историческое сознание; высшее образование; междисциплинарный подход в образовании

Для цитирования. Свобода Н.Ф., Воробьева О.Б. Философия – через историю, история – через философию (вопросы просвещения в техническом вузе) // Russian Journal of Education and Psychology. 2024. Т. 15, № 6. С. 333-354. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-623

Original article | Methodology and Technology of Vocational Education

PHILOSOPHY THROUGH HISTORY, HISTORY THROUGH PHILOSOPHY (ISSUES OF EDUCATION IN A TECHNICAL UNIVERSITY)

N.F. Svoboda, O.B. Vorobyeva

Abstract

Background. The article is devoted to the acute issues of interdisciplinary interaction of humanities and is a practice-oriented work in the field of teaching methods of the disciplines «History», «Philosophy», «Fundamentals of Russian statehood». This disciplinary series of sciences in the system of higher education has a single point of contact - the methodology of formation of historical consciousness of young people. The research is addressed to the phenomenon of historical identity, which is actualized in modern realities. As the practice of philosophical education shows, students

in technical universities have some difficulty in understanding and analyzing this phenomenon in a personal aspect.

Purpose. Substantiation of the position that reveals enlightenment as a condition of student's orientation in philosophical and historical problems.

Materials and methods. The basis of the study was the analytical material of the generalized experience of teaching the above disciplines, as well as the socio-philosophical approach to the problems of historiosophic nature.

Results. The questions relevant for young people in training, which are removed by philosophical education, are considered, which include: man as a subject of history, the nature of delusions, the culture of historical memory, the role of chance in social development, the predictive potential of history and philosophy. Practical solutions are proposed as possible forms of explanation of these issues. The assignments for students, developed and tested in the educational process, demonstrate the participation of philosophical enlightenment in the comprehension and ethical evaluation of the historical process, and contribute to the substantiation of responsibility for the philosophical reflection of history. Philosophy and history are two manifestations of the humanistic worldview, which are methodologically only formalized by logic, but are generated by personal psychology combined with a sense of history.

Keywords: history, philosophy; methodology of teaching philosophy; historical consciousness; higher education; interdisciplinary approach in education

For citation. Svoboda N.F., Vorobyeva O.B. Philosophy through History, History through Philosophy (Issues of Education in a Technical University). *Russian Journal of Education and Psychology*, 2024, vol. 15, no. 6, pp. 333-354. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-623

*«...философия есть душа и смысл истории,
а история есть живое, практическое
проявление философии в событиях и фактах».*

В.Г. Белинский

Введение

Междисциплинарный подход в высшем образовании в настоящее время приобретает все большее распространение как «уникальное

явление, которое основано на умелом использовании связей между различными темами и дисциплинами» [3, с. 322]. Он предполагает интеграцию знаний в рамках естественных и гуманитарных дисциплин, а также обеспечивает в методологическом плане разработку взаимодействия гуманитарных дисциплин как интегративной проблемы [10, с. 132]. Философия, являясь *alma mater* науки, сохраняя себя в образовательных дисциплинах, способна «решить задачу систематизации и гармонизации системы образования» [13, с. 37].

Актуальность темы объясняется тем, что на практике сохраняется принцип построения гуманитарного цикла учебных дисциплин как отдельных. А обеспечение преемственной связи – дело конкретных преподавателей, решающих внутренние задачи своего курса. Есть еще несколько обстоятельств, которые обусловили собою и сделали понятным для нас выбор данной темы. Во-первых, мы не сторонники формального изолирования гуманитарных дисциплин. Каждая из них имеет свои внутренние вопросы и внешние условия существования, но при этом они отражают взаимосвязь мировоззренческих вопросов. Во-вторых, методология поиска истины при различии предметов гуманитарных наук – едина. Истина – это бесконечное переосмысление самой себя. В-третьих, каждая гуманитарная область знания, и даже в разной степени и объеме, – всегда вечная и актуальная сфера, пространство мысли, чувств и страстей в творческом движении. В-четвертых, пространство и время – воплощение исторической и философской мысли, общее и специфическое в мировоззрении. В-пятых, разрушение интеллектуальных стереотипов, закрепленных в разных языках – одна из общих задач преподавателей – гуманитариев. Путь решения этой задачи – объяснение способов мышления на конкретных онтологических и ценностных основаниях. И, наконец, надо отметить тенденцию сегодняшнего образования – это борьба за историю. Сохранение исторической памяти и обеспечение культурной преемственности поколений требует «переосмысления гуманитарной компоненты образовательных программ в школах и вузах» [1, с. 724-725]. Данная статья продолжает поднятую нами ранее про-

блему формирования исторического сознания молодежи в опыте философского просвещения [15].

Объектом исследования выступает образовательно-воспитательный процесс, предметом – гуманитарное просвещение студенческой молодежи в техническом вузе, что стало традицией в обсуждении вопросов образования [8, с.147; 14, с. 141]. Задача исследования – выделить общность в решении универсальных вопросов, не утрачивая при этом специфики истории и философии как учебных дисциплин.

Материалы и методы

Реализация решения заявленной проблемы предполагает раскрытие связи гносеологического познания дисциплин гуманитарного цикла. В работе осуществляется анализ философского аспекта феномена исторического сознания с выходом на методологические особенности его формирования у обучающейся молодежи технического вуза.

Результаты и обсуждение

Наиболее простая форма связи философии и истории представляет собой логический переход от философско-теоретических основ содержания изучаемой темы к вопросам исторической направленности. Более сложной формой взаимосвязи этих дисциплин является непосредственное включение в каждую из них общей проблематики. При реализации обеих форм степень связи шире. В курсе философии необходимо идти по линии согласования содержания курса, особенно по смежным тематикам, добиваясь строго учета предмета своей учебной дисциплины, определения присущего тем или иным темам специфики рассмотрения этого предмета. В свою очередь, выявление своего аспекта в трактовке многих смежных проблем по гуманитарным наукам, в частности, по истории и философии, представляет нелегкую задачу. Сошлемся только на один пример: отношение к мировой войне. При изучении истории обращается внимание на такие вопросы как: соотношение противоборствующих сил, учет интересов, цели политики, возможности предотвращения

мировой войны и т.п. В философии резонно рассматривать этот вопрос через призму ценностного восприятия данного события при объяснении принципа гуманизма. Война всегда показывает на недостаток любых проявлений гуманизма как в целом, так и в частности.

Сочетание логического и исторического заложено в самом предмете учебной дисциплины «Философия». Это методологическое требование относится как к формам учебной деятельности, так и к тематике курса. Практика обучения позволяет отметить следующие вопросы, которые тревожат студентов или вызывают у них интерес. Как утвердить себя в истории? Может ли человек в повседневном существовании найти в себе вневременное содержание? Разобраться в себе означает видение себя в истории? Почему в критические времена каждое событие побуждает к многозначительным выводам или видится знаком определенного наполнения: положительным, отрицательным? Взаимодействие социальных и природных факторов существенно для хода истории?

Можно заметить и часто высказываемые студентами мнения по некоторым вопросам:

- только свидетели и очевидцы событий возможно смогут явить правду;

- прогнозы, сделанные в прошлые века, оказались ложными, да и в настоящую эпоху историческое движение под вопросом без ответа;

- историю можно дополнять, изменять и переписывать, исходя из идеологической моды;

- если не существует истины в главных исторических вопросах, то под сомнением истина в конкретных вопросах: дата, процесс, события, участники и тому подобное;

- согласно философии, истина может быть скрыта и недостижима, значит, нет смысла ее искать, в том числе и в истории;

- мнение более значимо для человека, чем абстрактная истина.

Скепсис или нигилизм студента – это скорее всего критичность, если исключить отрицание ради самого отрицания, обращенная не против реальности, как и не против науки в целом, а против всего того, что мешает человеку строить нормальные отношения с ре-

альностью. В частности, «медиа создают репрезентации мира... и предлагают разные версии социальности, которые легитимируются в мифических нарративах» [12, с. 239]. Надо отметить, последние исследования ученых выявили возросший интерес в сети Интернет к профессиональному историческому знанию, что говорит о «некотором авторитете науки, к которой пользователи апеллируют для подтверждения истинности своего суждения» [16, с. 306].

Свой негативный вклад вносят в мифологизацию истории традиции прошлого и настоящего как в массовом сознании, так и в науке. Например, доминирование «москвоцентричного» нарратива и «тихое» поведение региональной контристории [9, с. 110; 17, с. 9]. В таких условиях элементы нигилизма подчас приобретают свойство удерживать человека в философском аспекте между метафизикой и диалектикой. Амплитуда подобных колебаний зависит от многих составляющих: от конкретной социально-политической ситуации в стране и в мире до мировоззрения и настроения самого человека.

Контрасты и противоречия в характере исторических событий в неожиданных своих проявлениях порой удивляют, смущают и могут даже раздосадовать. Но какой бы странной не казалась такая позиция, она способна дать человеку возможность ощутить себя личностью в поиске ответов, используя инструментарий философии. Задача междисциплинарного подхода в просвещении – показать те «точки отсчета», с которых студенты могут начать свой поиск и обеспечить «точки роста» в поиске [18].

Что же делать и с чего начать? Поделимся некоторыми соображениями. Важно предложить такой ракурс истории, в котором прошлое – это не конструкт, идеологически и политически обусловленный; не абстрактная модель, не мифологическая картина, а объективный элемент настоящего, придающий смысл в поиске «Я», в понимании сопричастности своего «Я» общечеловеческому «Мы» в контексте современных проблем взаимозависимого мира. Последние предполагают (требуют) видения новых и альтернативных вариантов сущности и существования. Эти связи не сразу осознаются человеком на протяжении всей цепи, а главное – как пересекающиеся.

Остановимся на нескольких ключевых моментах изучения философии с учетом вопросов, актуальных для студентов.

1. О человеке в истории.

Одной из важнейших для философии, как и для истории, является тема человека, которая может трансформироваться в разные проблемы. История философии в соответствии с конкретикой времени – это различные образы исторического человека [6]. Для понимания становления человека в качестве субъекта истории важно обратить внимание студентов на два аспекта в этом вопросе. Во-первых, вопрос о личности в истории предстает перед человеком не как догмат веры или знание, а как личное переживание: попытка определиться самому себе в истории, а не просто как действующей части в механизме общественного устройства. Так, разбираясь, совершается открытие борьбы личности за свое существование как нравственный критерий требования внутреннего мира.

Во-вторых, по своей сути поведение предполагает осознание своей индивидуальности (возникновение отношения личность – общество), осознание мотивов своего поведения, предполагает ситуацию выбора, сравнения мотивов поведения. Духовно-мотивационная сторона поведения определяет его сущность. Именно эти стороны должны получить развитие в личности. «Историческая реальность предпослана человеку как объективное условие его индивидуально-личностного существования», и человек не может лишь следовать малопонятным закономерностям, ему нужно осознавать происходящее, иметь и сохранять собственный голос и слышать голоса других людей [7, с. 245]. Основа интереса человека к современности – стремление к определению своей личности в близком историческом процессе (в ходе событий).

2. О природе заблуждений.

С историческим сознанием связано большое количество мифов, стереотипов и заблуждений. Чтобы объяснить это обстоятельство в теории познания следует рассмотреть механизмы, причины внедрения в память сознательно или неосознанно мистификаций и легенд, занимающих место истины.

Историческое сознание разных эпох – пространство из фрагментов подлинной истории, фактов и вымысла, «преданий» в качестве достоверного. И это суждение не однозначно негативного характера. Это пространство в целом и в частности – неоценимая школа. И ради блага человека следовало бы знать как можно больше о «былом» в самых разных формах, которые могут сообщить об истории.

Однако, знание, а не мифы, например, о своем государстве, о национальной жизни других народов и своей собственной позволяют сформировать и сохранить в действии критический подход к диалектике истории. Историческое сознание не допускает отождествление главы государства с самим государством, главы государства с периодом в истории, выбранного руководителя государства с национальной идеей и сущностной основой нации. Личность, для которой свойственен возврат от абстрактных форм постижения мира к наглядно-образным (миф), характеризуется ослаблением волевого начала жизнедеятельности, кризисным мироощущением, а «экономические, социальные и политические инновации оцениваются в соответствии с архаической системой критериев» [11, с. 24].

Обращаем внимание студентов на содержание и роль в формировании исторического сознания понятий историзм и антиисторизм. Если в первом – историческая память – это обобщенный опыт многих поколений людей, то во втором – это уничтожение памяти, разрушение жизнеохранных традиций. Дилемма «историзм-антиисторизм» носит политический характер. Если первое понятие – преграда на пути манипулирования сознанием, действиями людей, то второе понятие – средство и катализатор подобного манипулирования.

Можно заметить интерес студентов к определенному историческому периоду и откликнуться на этот запрос. Однако, специфика учебной дисциплины «Философия» такова, что конкретное отражение социального опыта локальных цивилизаций, даже как единого связанного целого, общей жизненной судьбы вводить в материал курса трудно и не всегда возможно в силу разных ограничений (работающим преподавателям они ясны). Обучающийся хочет услышать аргументы в правильности или ошибочности своего мнения. И эта ситуация помогает реализовать философский теоретический

ракурс на объяснение разницы между истиной и заблуждением, мнением и знанием, расширяя познавательный потенциал студента.

3. О культуре памяти

Жизнедеятельность человека неразрывно связана с историческим содержанием индивидуальной и социальной памяти. Современная громада индустрии развлечения отвлекает человека от правды, явно не запрещая ее. И это отвлечение человека от правды вопросов существования в истории, кроме того, не разрушает стереотип хрестоматийных представлений о национальных «великих именах». При поверхностном восприятии, например, Дмитрий Донской – фигура, занимающая, в лучшем случае, место в «копилке памяти» с воспроизведением нескольких фактов в определенной ситуации.

Культ самооценности личности, начиная с XIX века, оказался настолько привлекательным, настолько льстит самолюбию людей, что они склонны забывать об историчности жизни, полагая последнюю вечным конфликтом между индивидом и реальной действительностью.

История как процесс насыщен человеческими деяниями, разнообразными «самопроявлениями» общественного человека. Чувства человека – это культура памяти и память культуры. Пробуждение чувств имеет более длительный процесс, чем процесс оформления сознания (история сознания), и культивировать эти чувства, пожалуй, гораздо труднее, чем развивать сознание, хотя и последнее – трудная задача. Тем более, что не существует вневременных чувств, они детерминированы исторически и социально, особенно те, которые вызывают националистические, религиозные, расовые, шовинистические предрассудки [2, с. 35].

Бывают моменты, когда ход исторического времени ощутим особенно явственно, когда его постигаешь не только разумом, но и чувственно-эмоционально, например, во время празднования юбилеев людей, сумевших сохранить ареол и характер эпохи. Есть смысл в разговоре со студентами обратить внимание на значение практики юбилеев, поскольку отношение к последним у молодежи неоднозначно. Смысл организации юбилейных мероприятий – расширить знания о предмете торжества, сформировать к нему позитивное отношение и закрепить его образ в памяти людей. Даже простое переживание

обладает неотразимой убедительностью. По образному выражению Джулиана Барнса, время растворяет историю, обращая ее в форму, цвет, чувства. Если видеть в них лишь опыт искусственной реставрации конкретного исторического факта, то следует признать, что это обращение к памяти человека оказывается безрезультатным. Но если иметь в виду установку на выявление сверхиндивидуальных основ всякой индивидуальной жизни, то разумнее будет подождать с окончательным выводом об историческом вкусе: кто не склонен благоговеть, тому естественно раздражаться.

4. О случайности в истории

В рассматриваемом вопросе исследуется проблема субъектно-объектных отношений, роль субъективного фактора, соотношение исторической необходимости и исторического выбора, мера совпадения субъективного опыта с объективным историческим опытом в процессе их взаимодействия. Есть внешние, материальные воздействия на культуру, такие как болезнь, природные катастрофы, войны и социальные реформы. В результате такого воздействия культура определяется не столько приобретениями, сколько утратами, при том, что различие между реализованными и нереализованными возможностями культуры становятся делом случая.

Наличие случайностей в общественных событиях, трудно улавливаемые факты и сложно определяемые факторы общественного развития – причины упрощенных представлений и заблуждений людей об историческом облике времени. Возможно, что объяснение теории синергетики – это важнейший момент в обучении, который позволит студентам понять природу вероятности, увидеть, что у случайности – необъятное поле деятельности в реальной жизни и ситуация вариативности использования действительности [4, с. 210].

5. О прогнозе

Предвидение будущего – желание человека естественное, увлекающее его, даже при полагании бессмысленности усилий в этом занятии. Он хочет видеть картину ясную, предпочитая ее в деталях. Но основа методологии и теоретические рассуждения диктуются объективными условиями. Экстраполяция текущих процессов даже на относительно

близкое время, как правило, не позволяет увидеть истинные тенденции. Образ эпохи – необходимое условие для творчества философа. Интерес к возможностям мышления, знанию способов верификации проявляли мыслители с античности в целях социальной прогностики. Мыслитель ставит перед собой и перед интересующимися его идеями задачу, состоявшую не только в том, чтобы овладеть инструментом мысли, сколько в том, чтобы постигнуть природу современного мира, овладеть умением оперировать пространственно-временными координатами современной истории – сложной, трагической, противоречивой. А это – задача методологического значения, мировоззренческого характера: позволительно ли представлять себе прошлое иначе, чем обязывает к этому сама история?

Важно с педагогической целью обратить внимание студентов на основания аргументов футурологов, на преемственность футурологических идей в истории философии. Необходимо обсудить, как «организован» образ исторического, в котором есть символическое и бессознательное, а не только рациональное, например, в иррационализме, персонализме, экзистенциализме. Актуальными сегодня будут темы биоэтики и трансгуманизма [5, с. 71]. Рассмотрение альтернатив современной жизни можно построить на идеях Ф. Фукуямы, Ж. Бодрийяра, И. Панарина, А. Бадью и других. Направленность в будущее, прогнозирующее содержание – неперменная и важная черта мировоззрения будущего инженера.

Практика обучения может стать результативной, если некоторые выводы, сделанные в ходе обсуждения отмеченных вопросов, помогли понять студентам логику обобщения:

- некоторым фактам истории человечества невозможно найти объяснение лишь с помощью науки;
- нельзя воспроизвести исторические события, руководствуясь только историческими концепциями;
- история людей – только цепь катастроф. Подобная интерпретация – цель критического анализа с позиций диалектического метода;
- идеологический подход к истории сопровождается выводами, которые провоцируют заблуждения и мифы, утопические представ-

ления. Философский подход не зависит от соображений выгоды или пользы, и в этом сущность философии;

– мнения не могут заменить истину. Истина существует и целью науки является ее поиск.

Методический раздел

Предложим вниманию практикующих педагогов раздел методических идей, работающих, по нашему мнению, на достижение заявленной задачи и стимулирующих самостоятельную работу студентов.

Темы для эссе.

«Кульминационные точки, подлинные вершины прошлого – это эпохи метафизических исканий» (Эмиль Мишель Чоран).

«По структуре белков не вывести химической формулы героизма. Но воздух, шум времени – понятие вполне конкретные, доступные глазу, слуху и осязанию» (В.Т. Шаламов).

«Те, кто творит историю, часто заодно и фальсифицируют ее» (В. Брудзинский).

«История – это исключительно процесс очеловечивания человечества» (Л. Фейербах).

Задания для самостоятельной домашней работы.

1. Выведите общность футурологических мотивов в художественной литературе и футурологических идей в философии.

2. Сформулируйте основные направления интереса философов-футурологов.

3. Дайте философско-теоретический анализ темы коммуникации в современном мире на примере работы Джарона Ланье «Десять аргументов в пользу того, чтобы удалить свои аккаунты в соцсетях прямо сейчас».

4. В научных кругах под термином «русскость» понимают национальное достоинство любого народа в России. Объясните эту позицию.

5. История и предания доносят до нас список великих имен, которые вошли составными элементами в понятие любой национальной, мировой культуры. Предложите свой список значимых в истории личностей.

Задания, которые могут быть использованы для *дискуссионных моментов на практическом занятии*.

Как можно отнестись к высказываниям:

«Страх перед смертью можно преодолеть познанием опасности» (Антонио Мачадо);

«История есть борьба вечного со временем» (Николай Бердяев);

«Прогресс есть движение сущего по направлению к должному» (Николай Бердяев);

«Человек не должен жаловаться на свое время; из этого ничего не выйдет. Время плохое, ну и что же, на то человек живет, чтобы сделать его лучше» (Томас Карлель);

«Цивилизация – это непрерывное создание потребностей, в которых никто не испытывает нужды» (Марк Твен).

Аналитическая копилка.

А) *Вопросы при рассмотрении теоретического материала на семинаре.*

1. XIX век – поворот мыслителей к исследованию природы человека. Какие исторические факторы способствовали актуализации антропоцентризма в философии?

2. В XVII веке Т. Гоббс говорил об обществе, в котором «человек человеку – волк», а другой английский философ Дж. Локк заявлял, что «человек человеку – друг». В какой афоризм можно облечь характеристику современного российского общества?

3. В чем суть полемики мыслителей о направлении общественного развития?

4. Можно ли сформулировать мировой эталон общественного развития?

5. Может ли быть исторический вкус у молодого человека, не понимающего своей современности?

6. Погрешность в прогнозах – ошибка или неизбежность?

Б) *Вопросы для размышления наедине с самим собой.*

1. В одной из песен популярного сегодня исполнителя есть строки: «Я русский!.. Я иду до конца!» Мыслию ли я себя в качестве представителя нации, государства?

2. Рассматриваю ли я цифровые платформы как источник поиска исторических корней своей семьи?

3. Как влияют процессы глобализации современного мира на мое чувство Родины?

4. Как научиться ценить свое существование в стране, где столько людей?

5. Что такое моя страна и чем она славна?

6. Обладание информацией означает для меня знать факты?

В) Провокационные вопросы:

1. Историческая память может быть унижающей и убивающей все человеческое в человеке, предельно жесткой. Это ставит человека перед альтернативой: забвение или жестокость воспоминаний можно смягчить, а, может быть, и преодолеть. Что определяет выбор? Чем в этом случае может помочь стремление к истине?

2. Добро интересует человека не как потребность, но как его личное достижение?

3. Надпись «С праздником, солдат!» с постера об автопробеге в память о погибших военных, насколько она уместна?

4. Уроки истории – фигура речи или серьезное испытание?

В настоящее время на вольные размышления времени не очень достаточно при стандарте часов, выделенных на дисциплину. Но, думаю, было бы интересно предложить такую форму работы, в которой могут участвовать все желающие студенты. Цель использования этой формы – помочь студентам увязать теоретические положения философии (истории) с практикой студенческой жизни. Она не похожа на конференцию (длинные доклады, часто формально подготовленные, мало держат внимание слушающих), ни на диспут (не в каждой учебной группе оказывается возможным в силу разных причин, главная из которых – способность студентов), хотя имеет черты того и другого. Обсуждается только один вопрос в разнообразии сторон. Каждый выступающий имеет строго ограниченное время – 5-7 минут – и представляет им самим подготовленный материал. В аспектах вопроса преподаватель ориентирует студентов. Вопрос придает целенаправленность всему ходу рассуждения: в

соответствии с ним выявляются существенные данные, создающие общую схему рассуждения. В этой форме работы реализуется потребность мыслеобмена, коллективная проверка личной эрудиции, сам по себе возникает «недорисованный портрет» вопроса, который до-рисовывает уже коллектив. Вопросы и темы заданий, которые ранее представлены, могут быть вовлечены в коллективное рассмотрение.

Предложенные формы работы студентов на занятиях, полагаем, стимулируют интерес обучающихся не только к собственно учебному предмету, но и имеют отношение к прояснению мировоззренческих вопросов, исторического вкуса, проблематике современных историко-нравственных коллизий. Самостоятельная творческая работа студентов – это осмысление ежедневной деятельности, внесение понимания сущности философско-исторического содержания в практические задачи, обеспечивающие единство мысли и действия.

Заключение

1. Гуманитарное пространство – это, прежде всего, способ организации определенных факторов, позволяющий благодаря ему увидеть пути активности преподавателей и студентов в просвещении. Это определенная философия, совокупность смыслов. Это, наконец, постоянное переосмысление собственных методов, отделяющее то, что практически осуществимо от идеально прогнозируемого.

2. Как показывает опыт просвещения и теория творчества, интеграция знания в курсе сама по себе еще не решает задачу обучения. Важно, чтобы познавательный процесс самим содержанием учебного материала побуждал к самостоятельному поиску студентов в том или ином интересе. Когда история рождена жизнью (иначе она не история), то и философия, слившаяся в нашем сознании с жизнью, развивающаяся вместе с жизнью, тоже становится, соединенная с прошлым, одним из источников истории. Нет прямых способов стимуляции способности студентов к восприятию многообразных связей гуманитарных дисциплин, кроме как включения в этот мир взаимообусловленности экзистенциальных вопросов. Механизм такого включения чрезвычайно сложен. Но есть другая возможность. Можно

создать условия разрушения стереотипного мышления и привычного видения мира, а также осуществлять поиск путей, ведущих к этой цели. Нами рассмотрены следующие вопросы: человек как субъект истории, природа заблуждений, культура исторической памяти, роль случайности в общественном развитии, прогностический потенциал истории и философии. Это проблемное поле историософии особо нуждается в методическом обеспечении, так как его содержание представляют собой основу для формирования исторического сознания личности и может быть определяющим фактором в ходе реализации новой дисциплины ВУЗа «Основы российской государственности».

3. Природа университета, в том числе и технического, – универсальность культуры. Основа образования – универсальные формы познания и общения, а также многоуровневый комплекс знаний в аспекте универсальности. Именно реализация данных свойств делает университет системой подготовки людей к жизнедеятельности. Таким образом, в этом случае мы имеем комплекс учебных дисциплин, связанных между собой как внутренней логикой, так и общей целью, гармонизируя в целом систему гуманитарного образования в техническом вузе. Чтобы оправдать предназначение университета, необходимы, по меньшей мере, два условия: внутренняя готовность и содействующая атмосфера.

Список литературы

1. Горшков М.К., Тюрина И.О. Консолидация российского общества в условиях современных вызовов: историко-социологический и ценностно-мировоззренческий контексты // Вестник РУДН. Серия: Социология. 2023. Т. 23. № 4. С. 720–739. <https://doi.org/10.22363/2313-2272-2023-23-4-720-739>
2. Гудков Л., Пипия К. Параметры ксенофобии, расизма и антисемитизма в современной России // Вестник общественного мнения. 2018. № 3-4 (127). С. 33-64.
3. И Лянвэнь, Резер Т. М. Философские аспекты феномена междисциплинарности в обучении и воспитании // Бизнес. Образование. Право. 2024. № 2(67). С. 319-324. <https://doi.org/10.25683/VOLBI.2024.67.946>

4. Ипполитов Г.М. К вопросу о синергетическом подходе в исторических и историографических исследованиях // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Т. 12. №2. 2010. С. 207-216.
5. Карелин В.М., Кузнецова Н.И., Грифцова И.Н. «Философия» как учебный курс: смена концепта // Высшее образование в России. 2017. № 10 (216). С. 64-74.
6. Карпина Е. С. Динамика концепта «Человек» в истории философии // Studia Humanitatis. 2015. № 3. С. 20.
7. Корень Е.В. Историософские проблемы русской мысли Нового времени // Вестник Санкт-Петербургского университета. История. 2023. Т. 68. Вып. 1. С. 242-258. <https://doi.org/10.21638/spbu02.2023.114>
8. Кочеткова Л. Н. Проблемы преподавания гуманитарных наук в техническом вузе (ценностное измерение инженерного образования) // Ценности и смыслы. 2011. № 4(13). С. 142-148.
9. Летняков Д. Э. Историческая память российского общества: к построению агонистической модели // Мир России. Социология. Этнология. 2023. Т. 32. № 1. С. 109-129. <https://doi.org/10.17323/1811-038X-2023-32-1-109-129>
10. Novoselov A., Dyomina O., Loskutova Y. Совершенствование подготовки конкурентоспособного инженера на основе междисциплинарного подхода // Russian Journal of Education and Psychology. 2024. № 15 (2). С. 125-144. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2024-15-2-486>
11. Патрушев С.В., Филиппова Л.Е. Дуализм массового сознания и типология массовой политики // Политическая наука. 2017. №1. С. 13–37.
12. Плотицкина Н. В. Медийная мифология социального в современном обществе // Вестник российского университета дружбы народов. Серия: Социология. 2020. Т. 20. № 2. С. 239–251. <https://doi.org/10.22363/2313-2272-2020-20-2-239-251>
13. Ретюнских Л.Т. Образование как мышление, или Место философии в системе образования // Философские науки. 2023. Т. 66. № 1. С. 24–50. <https://doi.org/10.30727/0235-1188-2022-66-1-24-50>
14. Росина Н. Л. Росина М. А. Концепция преподавания истории России в вузе: от проекта к реализации // Высшее образование в России.

2023. Т. 32, № 5. С. 138-148. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-5-138-148>
15. Свобода Н. Ф., Воробьева О. Б. О философском просвещении в вузе в контексте проблемы исторического сознания // *Философия образования*. 2023. Т. 23, № 4. С. 91-103. <https://doi.org/10.15372/PHE20230406>
16. Трубникова Н. В., Саркисова А.Ю., Рогаева И.Е. Исторические нарративы и репрезентации войны в коллективной памяти сообществ Рунета: темпоральные траектории и семантические сети // *Русин*. 2022. № 70. С. 276-304. <https://doi.org/10.17223/18572685/70/16>
17. Чернышов С. А. Конституирующие нарративы локальной исторической памяти жителей регионов Сибири: между личным и общественным // *Вестник антропологии*. 2024. № 1. С. 7–20. <https://doi.org/10.33876/2311-0546/2024-1/7-20>
18. Hidayah Y., Sapriya S., Darmawan C., Malihah E. Promoting Civic Intelligence in Applied Science to Promote Interaction between Science: An Overview in the Perspective of Citizenship Education // *Universal Journal of Educational Research*. 2020. Vol. 8, № 8. P. 3782–3791. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080859>

References

1. Gorshkov M.K., Tyurina I.O. Consolidation of the Russian society in the conditions of modern challenges: historical and sociological and value-worldview contexts. *Vestnik RUDN. Seriya: Sociologiya* [Vestnik RUDN. Series: Sociology], 2023, vol. 23, no. 4, pp. 720-739. <https://doi.org/10.22363/2313-2272-2023-23-4-720-739>
2. Gudkov L., Pipija K. Parameters of xenophobia, racism and anti-Semitism in modern Russia. *Vestnik obshchestvennogo mneniya* [Bulletin of Public Opinion], 2018, no. 3-4 (127), pp. 33-64.
3. I Ljanvjen, Rezer T. M. Philosophical aspects of the phenomenon of interdisciplinarity in training and education. *Biznes. Obrazovanie. Pravo* [Business. Education. Law], 2024, no. 2(67), pp. 319-324. <https://doi.org/10.25683/VOLBI.2024.67.946>
4. Ippolitov G.M. To the question of synergetic approach in historical and historiographical research. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo cen-*

- tra Rossijskoj akademii nauk* [Izvestiya Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences], 2010, vol. 12, no. 2, pp. 207-216.
5. Karelin V.M., Kuznetsova N.I., Griftsova I.N. “Philosophy” as an academic course: concept change. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia], 2017, no. 10 (216), pp. 64-74.
6. Karpina E. C. Dynamics of the concept “Man” in the history of philosophy. *Studia Humanitatis*, 2015, no. 3, pp. 20.
7. Koren E.V. Historiosophic problems of Russian thought of the New Time. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Istoriya* [Vestnik of St. Petersburg University. History], 2023, vol. 68, no. 1, pp. 242-258. <https://doi.org/10.21638/spbu02.2023.114>
8. Kochetkova L. N. Problems of teaching humanities in technical university (value dimension of engineering education). *Cennosti i smysly* [Values and Meanings], 2011, no. 4(13), pp. 142-148.
9. Letnyakov D. E. Historical memory of the Russian society: towards the construction of an agonistic model. *Mir Rossii. Sociologiya. Etnologiya* [The World of Russia. Sociology. Ethnology], 2023, vol. 32, no. 1, pp. 109-129. <https://doi.org/10.17323/1811-038X-2023-32-1-109-129>
10. Novoselov A., Dyomina O., Loskutova Y. Improvement of Competitive Engineer Training on the Basis of Interdisciplinary Approach. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2024, vol. 15, no. 2, pp. 125-144. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2024-15-2-486>
11. Patrushev S.V., Filippova L.E. Dualism of mass consciousness and typology of mass politics. *Politicheskaya nauka* [Political Science], 2017, no. 1, pp. 13-37.
12. Plotichkina N. V. Media Mythology of the Social in Modern Society. *Vestnik rossijskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Sociologiya* [Bulletin of Peoples Friendship University of Russia. Series: Sociology], 2020, vol. 20, no. 2, pp. 239-251. <https://doi.org/10.22363/2313-2272-2020-20-2-239-251>
13. Retiunskikh L.T. Education as thinking, or Place of philosophy in the system of education. *Filosofskie nauki* [Philosophical Sciences], 2023, vol. 66, no 1, pp. 24-50. <https://doi.org/10.30727/0235-1188-2022-66-1-24-50>

14. Rosina N. L. Rosina M. A. The Concept of Teaching Russian History at University: from Project to Implementation. *Iysshie obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia], 2023, vol. 32, no. 5, pp. 138-148. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-5-138-148>
15. Svoboda N. F., Vorobyeva O. B. About philosophical education in higher education in the context of the problem of historical consciousness. *Filosofiya obrazovaniya* [Philosophy of Education], 2023, vol. 23, no. 4, pp. 91-103. <https://doi.org/10.15372/PHE20230406>
16. Trubnikova N.V., Sarkisova A.Y., Rogayeva I.E. Historical narratives and representations of war in the collective memory of Runet communities: temporal trajectories and semantic networks. *Rusin*, 2022, no. 70, pp. 276-304. <https://doi.org/10.17223/18572685/70/16>
17. Chernyshov S. A. Constitutive narratives of local historical memory of the inhabitants of Siberian regions: between personal and public. *Vestnik antropologii* [Vestnik anthropologii], 2024, no. 1, pp. 7-20. <https://doi.org/10.33876/2311-0546/2024-1/7-20>
18. Hidayah Y., Sapriya S., Darmawan C., Malihah E. Promoting Civic Intelligence in Applied Science to Promote Interaction between Science: An Overview in the Perspective of Citizenship Education. *Universal Journal of Educational Research*, 2020, vol. 8, no. 8, pp. 3782–3791. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080859>

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Свобода Наталья Федоровна, кандидат философских наук, доцент,
доцент кафедры философии и истории науки
Приволжский государственный университет путей сообщения
ул. Свободы, 2в, г. Самара, 443066, Российская Федерация
svoboda.delja@me.com

Воробьева Ольга Борисовна, кандидат философских наук, доцент,
доцент кафедры философии и истории науки
Приволжский государственный университет путей сообщения
ул. Свободы, 2в, г. Самара, 443066, Российская Федерация
vorobeva_ob@mail.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Natalya F. Svoboda, PhD in Philosophical, Associate Professor, Associate Professor of Department of Philosophy and History of Science
Volga State Transport University

2v, Svoboda Str., Samara, 443066, Samara, Russian Federation
svoboda.delja@me.com

SPIN-code: 6025-3294

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2201-9231>

Researcher ID: GSI-8243-2022

Olga B. Vorobyeva, PhD in Philosophical, Associate Professor, Associate Professor of Department of Philosophy and History of Science
Volga State Transport University

2v, Svoboda Str., Samara, 443066, Samara, Russian Federation
vorobeva_ob@mail.ru

SPIN-code: 7210-4020

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3816-4679>

Researcher ID: ACK-3391-2022

Поступила 02.11.2024

После рецензирования 20.11.2024

Принята 24.11.2024

Received 02.11.2024

Revised 20.11.2024

Accepted 24.11.2024



Научная статья | Общая педагогика, история педагогики и образования

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ПОДРОСТКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ДОПУЧРЕЖДЕНИЯ

А.В. Басов

Аннотация

Обоснование. В условиях развития информатизации общества и доступности разноплановой информации в сети Интернет подростки имеют большую возможность расширять свои знания за пределами учебного заведения. Формирование их социального, культурного и психологического характера является важнейшим аспектом для будущего развития личности, так как именно в подростковом возрасте закладываются основы для правильного определения ценностей, понимания «я» в этом обществе. Поэтому в данном контексте важным является приобщение подростков к дополнительной деятельности и творчеству, что возможно в рамках дополнительного образования.

Цель работы состоит в том, чтобы определить степень положительного влияния кружков и секций в рамках дополнительного образования на формирование личности подростка.

Материалы и методы. Материалами исследования послужили статьи, монографии и иные источники по психолого-педагогической направленности, которые позволили выявить влияние дополнительного образования на личностное развитие в подростковом возрасте. Для того, чтобы качественно определить степень влияния допобразования, были применены различные методы, включающие теоретическое изучение источников психолого-педагогической литературы. Так методы включают сравнительный подход и анализ. В рамках практической работы был организован опрос. Для того чтобы сформулировать результаты и выводы изучения, была применена методика обобщения.

Результаты. Основные выводы в проведенном исследовании заключаются в том, что на современном этапе социокультурной среды и разви-

тия общества формирование личностного роста подростков имеет особое значение. Данному направлению необходимо уделять особое внимание со стороны родителей и педагогов, в том числе в рамках дообразования.

Для понимания того, как происходит формирование личностных качеств в подростковом возрасте важно проводить исследования в детских коллективах на базе учреждений дополнительного образования. В работе в результате теоретического анализа также был выявлен важный аспект, касающийся определения и сущности «образовательной среды», ее характеристик. Было определено, что существует несколько видов образовательной среды, но особым интересом пользуется вопрос дополнительного образования и его структуры.

Данное исследование показало, что дополнительные занятия в виде кружков и секций главным образом способствуют формированию важных личностных ориентиров и ценностей у подростков. Данный фактор рассмотрен как преимущество в личностном развитии по сравнению с их сверстниками, которые не посещают кружки и секции.

Выводы, полученные в работе, могут быть использованы в работе психологов и педагогов.

Ключевые слова: социально-психологические аспекты; подростковый возраст; подросток; образовательная среда; дополнительное образование; секция

Для цитирования. Басов А.В. Социально-психологические аспекты личностного развития подростка в образовательной среде допущреждения // Russian Journal of Education and Psychology. 2024. Т. 15, № 6. С. 355-371. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-627

Original article | General Pedagogy, History of Pedagogy and Education

SOCIO-PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF A TEENAGER'S PERSONAL DEVELOPMENT IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF PRE-EDUCATION

A.V. Basov

Abstract

Background. In the context of the development of informatization of society and the availability of diverse information on the Internet, adolescents

have a great opportunity to expand beyond the educational institution. The formation of their social, cultural and psychological character is an important aspect for the future development of personality, since it is in adolescence that the foundations are laid for the correct definition of values, understanding of the “I” in this society. Therefore, in this context, it is important to involve adolescents in additional activities and creativity, which is possible within the framework of additional education.

The **purpose** of the work is to determine the degree of positive influence of clubs and sections within the framework of additional education on the formation of a teenager’s personality

Materials and methods. The research materials were articles, monographs and other sources on psychological and pedagogical orientation, which allowed us to reveal the impact of additional education on personal development in adolescence. In order to qualitatively determine the degree of influence of pre-education, various methods were used, including a theoretical study of the sources of psychological and pedagogical literature. So the methods include a comparative approach and analysis. As part of the practical work, a survey was organized. In order to formulate the results and conclusions of the study, a generalization technique was applied.

Results. The main conclusions of the study are that at the present stage of the socio-cultural environment and the development of society, the formation of personal growth of adolescents is of particular importance. This area needs to be given special attention by parents and teachers, including in the framework of additional education. To understand how personal qualities are formed in adolescence, it is important to conduct research in children’s groups based on institutions of additional education. In the work, as a result of theoretical analysis, an important aspect was also revealed concerning the definition and essence of the “educational environment”, its characteristics. It was determined that there are several types of educational environments, but the issue of additional education and its structure is of particular interest. This study showed that additional classes in the form of clubs and sections mainly contribute to the formation of important personal orientations and values among adolescents. This factor is seen as an advantage in personal development compared to their peers who do not attend clubs and sections.

The conclusions obtained in the work can be used in the work of psychologists and teachers.

Keywords: socio-psychological aspects; adolescence; teenager; educational environment; additional education; section

For citation. Basov A. V. Socio-Psychological Aspects of a Teenager's Personal Development in the Educational Environment of Pre-Education. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2024, vol. 15, no. 6, pp. 355-371. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-627

Введение

Актуальность темы обуславливается тем, что современная социально-культурная среда рассматривается педагогами, психологами, социологами как один из главных элементов общества, в котором живет и развивается человек. Данный элемент окружения имеет особое значение в росте и образовании молодого поколения, формируя личностное развитие. На данную тему существует множество исследований и научных трудов, подчеркивающих значимость создания и поддержки такой среды. В основе лежат подходы и методы правильного формирования социальных и психологических особенностей подростков. Такие аспекты представляют собой благоприятное направление для активности, творчества молодого поколения, включая все положительные моменты его социального и культурного окружения, что делает её незаменимой частью общей среды.

Опираясь на то, что современная подростковая среда зачастую наполнена негативным влиянием, особенно доступом в Интернет и неблагоприятными семейными условиями, а также негативным контентом в телепередачах, то сохранить спокойствие и правильную позицию в таких условиях подростку довольно сложно. Поэтому необходимо создавать положительное взаимодействие между подростком и его окружением за счёт всевозможных кружков, секций и учреждений дополнительного образования.

В теоретическом плане программы в рамках допобразования направлены на развитие личности в разных аспектах. В этом случае речь идет как об интеллектуальном, так и физическом, духовно-

нравственном развитии и даже о профессиональном формировании ценностных ориентиров. Особенность такого обучения заключается в том, что оно не предполагает получение более высокой степени образования, а скорее способствует расширению кругозора и углублению существующих знаний и навыков [2].

Вопросами формирования личности подростка с помощью педагогических средств в системе дополнительного образования занимались российские психологи и педагоги. Так, например, в исследовании Т. А. Антопольской, А. С. Силакова определена значимость влияния системы дополнительного образования на личность ребенка [1]. Исследователь Е. А. Хисматуллина отмечает значимую роль в гражданско-патриотическом воспитании личности [15]. В работах О. Е. Мельник, Т. В. Зинченко, Д. Е. Шерстнева представлен положительный опыт формирования качеств личности и моделей безопасного поведения детей в возрасте от 7 до 15 лет в результате обучения на курсах ОБЖ системе дополнительного образования [10]. Н. А. Соколова, Ю. Н. Губин рассматривают вопросы самореализации и стимулирования социальной активности подростков в среде дополнительного образования [14].

Группа исследователей Т. А. Елфимова, Е. Ю. Дульский и М. В. Иванова на примере дополнительных образовательных программ на базе технопарков «Кванториум» показывает компенсирующую роль дополнительного образования. В статье рассмотрен термин «вытягивающая модель обучения», подразумевающая при этом создание педагогических условий и инновационных методик поэтапно. Они способствуют не только комфортному обучению подростка, но и стимулированию развития качеств личности и компетенций, которые по какой-то причине недостаточно хорошо развиты либо фрустрированы [7]. Исследователи С. Г. Елизаров и М. И. Логвинова рассматривают организационно-педагогические условия системы дополнительного образования как развивающую среду, представляющую собой пространство формирования субъектности личности подростков [6].

Система дополнительного образования — это вид образования, который направлен на полное удовлетворение образовательных по-

требностей человека в интеллектуальном, духовном, нравственном, физическом и (или) профессиональном развитии [3]. С точки зрения формирования социальных психологических качеств подростков допобразование включает в себя развитие интеллектуальных способностей, культуры здоровья, ценностей и духовной нравственности (рисунок 1).

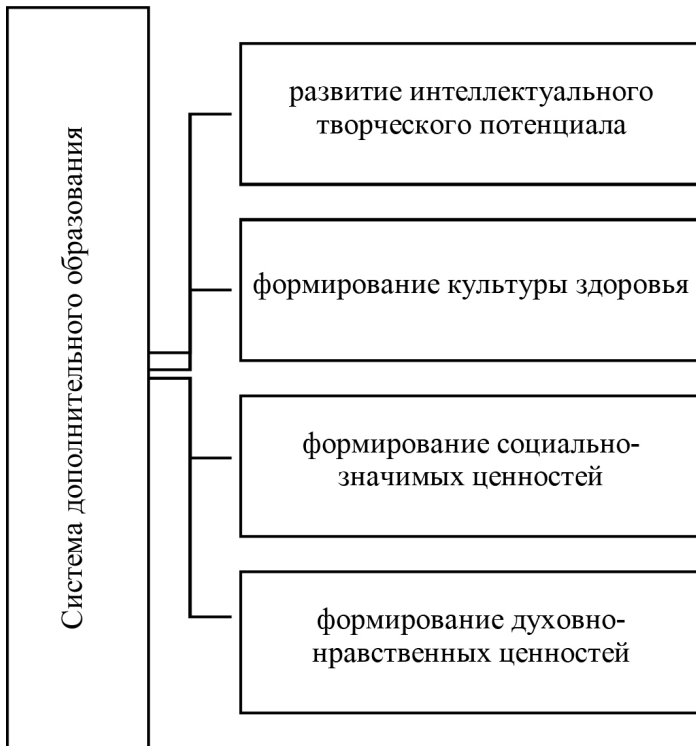


Рис. 1. Схема системы дополнительного образования [4]

Источник: составлено автором

Стоит отметить, что образовательный процесс, направленный на повышение знаний, не предполагает официального подтверждения квалификации через аттестацию. Данный вид образования основан на личном стремлении к развитию, которое позволяет учащемуся приобрести устойчивую потребность в познании и творчестве. Оно

дает возможность подросткам максимально раскрыть себя, самоопределившись в профессиональном и личностном плане [8].

Опираясь на теоретический обзор разных исследователей, можно сказать, что основная заключается в том, чтобы определить личностный рост подростка в рамках дополнительного образования и влияние таких кружков на формирование его ориентиров и ценностей.

Материалы и методы

Практическая часть исследования основана на проведение опроса среди подростков, посещающих секцию дополнительного образования. В этой работе приняли участие 250 детей в возрасте 12-15 лет. Подростки ходят на занятия по шахматам в пяти города России. Они были разделены на две группы: экспериментальная и контрольная.

Исследование проведено на базе пяти образовательных учреждений сети Детских технопарков «Кванториум», расположенных в разных регионах Российской Федерации: г. Санкт-Петербург, Тверская область г. Тверь, Красноярский край, г. Красноярск, Новосибирская область г. Новосибирск, Оренбургская область г. Оренбург. Эти образовательные учреждения относятся к системе дополнительного образования. В каждом филиале к исследованию было привлечено по 25 детей, которые посещали кружок «Квантошахматы». Число детей экспериментальной группы составило 125.

В качестве контрольных групп были приведены исследования среди детей из спортивных секций, реализуемых на базе: СПб ГБУ ДО СШ по шахматам и шашкам, г. Санкт-Петербург; ДЮСШ «Лидер» г. Тверь; СШ ДКиС «Газовик», г. Оренбург; МБУДО «СШ «Вертикаль»; ГАУ НСО «СШ по шахматам» г. Новосибирск. На базе данных организаций также были сформированы группы по 25 детей. Итого в контрольную группу было включено 125 подростков.

Данное исследование предполагало согласие родителей подростков. В работе использован метод, который называется «Уровень развития субъектности личности, УРСЛ». Разработчиком данной методики является М. А. Щукина [16]. Констатирующая часть эксперимента проведена в октябре 2023 года, а контрольная - в мае 2024 года.

В процессе анализа результатов и окончательных выводов данного исследования применены различные методы. Они включают синтезирование и анализ данных, статистический анализ с применением математических подходов и использование критерия Т-Стьюдента для анализа как независимых, так и зависимых выборок. По итогу было проведено сравнение полученных данных.

Результаты и обсуждение

Согласно мнению исследователей Е. В. Олейник, С. Н. Испуловой и Т.А. Безенковой подростки находятся на сложном в эмоциональном и психологическом плане этапе своего развития [11]. Он характеризуется тем, что необходимо учиться принимать на себя ответственность за свои поступки в области творчества и самосовершенствования. На данном этапе жизни они часто сталкиваются с рядом проблем, вызванных как внутренними, так и внешними факторами, включая недостаток необходимых знаний и навыков для личного развития и креативности. Поэтому важно поддерживать их. И в этой поддержке отведена роль педагогам общеобразовательных и дополнительных учреждений [13].

Реализуемые программы обучения на базе технопарков «Кванториум» позиционируются как инновационные. Эффективность ряда программ доказана в процессе экспериментальной деятельности. Позитивное влияние на формирование у детей креативности в области технических дисциплин отмечается в исследованиях И.А. Дьячковой [5]. Исследования А. Р. Садыковой, А. С. Белоусовой устанавливают эффективность развития информационно-коммуникативных навыков, а также базовых технических профессиональных компетенций в области информационных технологий [12].

Констатирующий эксперимент

Для сравнения полученных показателей между группами применен критерий Т-Стьюдента для независимых выборок. Сначала было проведено сравнение полученных показателей внутри групп и региональных статистически значимых различий выявлено было.

После была проведена математическая обработка показателей по двум группам, условно названным «Квантошахматисты» и «Шахматисты ДЮСШ»

Для сравнения полученных показателей по контрольной и экспериментальной группам был применен критерий сравнения группы «Квантошахматы. Констатирующий» и группы «ДЮСША. Констатирующий» между собой был использован критерий Т-Стьюдента для независимых выборок, таблица 1.

Таблица 1.

Сравнение результатов констатирующего исследования в группах детей «Квантошахматы» и шахматы при спортивных школах. Эмпирические значения критерия Т-Стьюдента для независимых выборок

Названия шкал	Среднее значение в группе «Квантошахматы. Констатирующий»	Среднее значение в группе «Шахматисты ДЮСШ. Констатирующий»	Эмпирическое значение критерия	Уровень значимости
Активность	29.896±1.413	29.848±1.42	0.268	0.789
Автономность	21.648±2.107	21.752±2.256	-0.377	0.707
Целостность	7.888±1.432	8.088±1.755	-0.987	0.325
Опосредованность	15.136±1.194	15.168±1.223	-0.209	0.834
Креативность	19.528±1.753	19.384±1.754	0.649	0.517
Самоценность	23.336±2.321	22.688±1.807	2.463	0.014*
Уровень развития субъектности	117.432±4.328	116.928±4.698	0.882	0.379

Как видно из таблицы, статистически значимых различий в группах на начало опытно-экспериментальной деятельности выявлено не было.

На начало исследования у детей всех групп наблюдались сложности, связанные с проявлениями личностных деформаций, вызванных подростковым периодом. Большинство детей в секцию шахматы привели родители в надежде, что подростки увлекутся игрой и найдут для себя форму самореализации. Исследование показало, что дети нуждались в постоянном стимулировании, подталкивании, контроле и это проявилось в процессе оценке. Потребность

подростков во внешнем импульсе отражена в шкале «активность» и составила 29,896 баллов для детей, посещавших Кванториум и 29,848 для детей из ДЮСШ.

Подростки из обеих групп на момент начала обучения шахматам проявляли склонности к зависимому поведению и испытывали сложности с самоорганизацией, самоконтролем, саморегуляцией, что видно в показателях по шкале «автономность», она составила 21,648 баллов для детей, посещавших Кванториум и 21,752 для детей из ДЮСШ.

Большинство подростков были фрустрированы и испытывали сложности с общением в социуме, предпочитая сверстников и свои компании. При этом проявляли демонстративное поведение и в большинстве случаев испытывали внутренний конфликт в ситуациях, когда интересы детей не учитывались либо были более важные задачи. Многие дети делились, что ощущают себя ненужными, ничемными, а потому испытывают сложности в установлении новых социальных связей. И шахматы для них – это способ побыть с собой и в узком социальном кругу. Эта тенденция была установлена инструментально по шкале «целостность» и на момент начала эксперимента составила очень низкий показатель – 7,888 баллов для подростков из кружков «Квантошахматы» и 8,088 у детей, которые занимались шахматами в спортивных школах.

По шкале «опосредованность» инструментально зафиксировали сложности саморегуляции поведения у подростков, импульсивность реакций, сложности с прогнозированием и планированием своих действий, неумение объективно оценивать ситуацию и обстановку, непонимание и внутренний протест против соблюдения правил. У юных шахматистов из Кванториума зафиксирован показатель 15,136, а у подростков из спортивных секций – 15,168.

У всех детей была выявлена заниженная самооценка, склонность к самокритике, самоунижению и неприятие своих побед и достижений. Показатель по шкале «самоценность» составил 23,336 балла у детей из экспериментальной группы и 22,688 у детей из контрольной.

Подростки на момент начала эксперимента испытывали сложности в выборе стратегий поведения. С одной стороны, они стара-

лись бросить вызов установленным правилам, с другой делали это посредством подражания сверстникам и следования популярным трендам, не осознавая, что лишь воспроизводят чужие поведенческие паттерны. По шкале «креативность» установлены в экспериментальной группе 19,528 баллов, а в контрольной – 19,384.

Общий уровень субъектности личности подростков был установлен ниже среднего во всех группах. Было выдвинуто предположение, что занятия шахматами окажут позитивное влияние на развитие у детей субъектности личности, путем стимулирования развития таких качеств как активность и целеустремленности, автономность, личностная целостность, опосредованность, креативность и самооценность.

Контрольный эксперимент

После констатирующего тестирования, подростки обучались игре в шахматы полгода (6 месяцев). Исследование не ставило целью дополнительных стимуляций развития качеств личности подростков экспериментальной группы. Для проведения повторного контрольного исследования применялась та же методика. Тестирование было проведено в мае 2024 года. По результатам получены обширные данные. В данной статье представим только часть.

В результате математической обработки данных, полученных в контрольном исследовании была выявлена положительная динамика обеих группах. Полученные данные подтверждают выдвинутую гипотезу о том, что занятия шахматами способствуют развитию субъектности личности подростков, посредством стимулирования развития отдельных структурных компонентов.

Сравнение показателей развития субъектности у подростков, которые посещали кружок «Квантошахматы» на базе Детских технопарков «Кванториум» и секции шахмат при спортивных школах позволил выявить статистически значимые различия между группами по 5 позициям: активность, автономность, опосредованность, самооценность и уровень развития субъектности, таблица 2.

Таблица 2.

Сравнение результатов контрольного исследования в группах детей «Квантошахматы» и шахматы при спортивных школах. Эмпирические значения критерия Т-Стьюдента для независимых выборок

Названия шкал	Среднее значение в группе «Квантошахматы. Контрольный»	Среднее значение в группе «ДЮСШ. Контрольный»	Эмпирическое значение критерия	Уровень значимости
Активность	37.272±2.27	31.44±1.26	-25.119	0***
Автономность	28.464±2.378	23.48±1.711	-19.020	0***
Целостность	12.296±1.699	12.656±1.345	1.857	0.064
Опосредованность	20.848±1.774	16.952±1.539	-18.549	0***
Креативность	20.4±1.513	20.728±1.515	1.712	0.088
Самоценность	28.56±1.775	26.84±1.499	-8.275	0***
Уровень развития субъектности	147.84±5.36	132.096±3.444	-27.627	0***

Анализ показателей методами математической статистики позволил установить, что программа «Квантошахматы», реализуемая на базе Детских технопарков «Кванториум», воздействует более эффективно на развитие личности подростков, чем обучение шахматам согласно традиционным подходам, принятым в спортивных школах. Наиболее значимое воздействие занятие шахматами оказывает формирование у подростков самостоятельности целеустремленности, ответственности за свою жизнь и самодостаточности. Продолжительные занятия шахматами способствуют формированию у подростков стратегического мышления, навыков оценки и прогнозирования ситуаций, регулирования своего поведения согласно социальным нормам и принятым правилам, способствуют формированию уверенности в себе и самопринятию. Также они позитивно воздействуют на формирование субъектной позиции, успешно корректируя негативные и фрустрационные явления в пубертатный период.

Заключение

1. Данное исследование позволило выявить значительную роль дополнительного образования на текущем этапе развития личности подростков, подчеркивая тем самым его важность. Определе-

но, что сейчас особое внимание уделяется допобразованию как на федеральном, так и региональном уровне. Кроме этого, выявлено, что период подросткового возраста представляет собой комплексный этап, где молодые люди сталкиваются с целым спектром психологических и социальных вызовов. Чтобы облегчить адаптацию в общество, подросткам предложено уделить внимание дополнительным занятиям как способу формирования их системы ценностей и укрепления социальных связей.

2. В процессе проведения практической части работы было опрошено 250 подростков из пяти городов Российской Федерации (г. Санкт-Петербург, г. Тверь, г. Новосибирск, г. Оренбург, г. Красноярск), обучающихся шахматам на базе отделений детского технопарка «Кванториум» и в спортивных школах. В результате исследования с применением методики «Уровень развития субъектности личности, УРСЛ», автора М. А. Щукиной [16] было выявлено, что обучения шахматам позитивно воздействует на формирование субъектности подростков.

3. Установлено, что программа обучения шахматам, реализуемая на базе технопарка «Кванториум» эффективнее воздействует на формирование у подростков самостоятельности целеустремленности, ответственности за свою жизнь и самодостаточности, чем традиционные подходы к обучению, принятые в спортивных школах.

4. Определено, что через систему дополнительного образования в процессе занятий шахматами закладывается формирование качеств взрослой самодостаточной успешной личности, а также успешно осуществляется психолого-педагогическая коррекция деструктивных личностных и поведенческих проявлений у подростков в пубертатный период.

Список литературы

1. Антопольская Т. А. Ценностные компоненты субъектности подростка, включенного в систему дополнительного образования / Т. А. Антопольская, А. С. Силаков // Дополнительное образование - эффективная система развития способностей детей и воспитания

- социально ответственной личности: сб. науч. статей. Курск, 2020. С. 189-193.
2. Антропова И. Ю. Пути и средства формирования индивидуальной образовательной траектории подростков // Вопросы науки и образования. 2018. № 17(29). С. 73-79.
3. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А., Карабанова О.А., Салмина Н.Г., Молчанов С.В. Как проектировать универсальные учебные действия: от действия к мысли / Под ред. А.Г. Асмолова. М., 2008. 162 с.
4. Выготский Л. С. Психология развития. Избранные работы. Москва: Издательство Юрайт, 2017. 302 с.
5. Дьячковская И. А. Мобильный технопарк «Кванториум» как средство развития технического творчества // Международный научно-исследовательский журнал. 2021. № 6-4 (108). С. 78-81. <https://doi.org/10.23670/IRJ.2021.108.6.111>
6. Елизаров С. Г., Логвинова М. И. Развивающая образовательная среда как пространство формирования субъектности личности подростков поколения Z // Экопсихологические исследования-6: экология детства и психология устойчивого развития: сборник научных статей. М.: ФГБНУ «Психологический институт РАО»; Курск: Университетская книга, 2020. С. 301-305. <https://doi.org/10.24411/9999-044A-2020-00069>
7. Елфимова Т. А., Дульский Е. Ю., Иванова М. В. Вытягивающая модель обучения в системе дополнительного образования детей // Педагогические идеи: современные технологии для современного образования. Материалы всероссийской научно-практической конференции. Казань: ООО Бук, 2020. С. 18-23.
8. Зотов В.В. Профессиональная проба как профессиональное самоопределение в подростковом возрасте // Образовательный вестник «Сознание». 2021. Т. 23. №9. С. 34-40. <https://doi.org/10.26787/pydha-2686-6846-2021-23-9-34-40>
9. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. М.: Книга по Требованию, 2018. 320 с.
10. Мельник О. Е., Зинченко Т. В., Шерстнев Д. Е. Методология создания образовательного пространства для школьников в период летних

- каникул (опыт преподавания курсов» Основы безопасности жизнедеятельности»)) // Сибирский пожарно-спасательный вестник. 2017. № 3. С. 41-49.
11. Олейник Е. В., Испулова С. Н., Безенкова Т. А. Социальное проектирование в культурнодосуговой деятельности подростков в учреждении дополнительного образования // Перспективы науки и образования. 2019. № 4 (40). С. 215-224. <https://doi.org/10.32744/pse.2019.4.18>
 12. Садыкова А. Р., Белоусова А. С. Методические основы формирования предпрофессиональных ИТ-компетенций старшеклассников в детских технопарках «Кванториум» // Информатика и образование. 2023. Т. 38. №. 5. С. 57-64. <https://doi.org/10.32517/0234-0453-2023-38-5-57-64>
 13. Скрынникова Н.В., Игнатович В.К. Генезис представлений о социально-психологической адаптации в младшем подростковом возрасте // Педагогика: история, перспективы. 2020. Т. 3. № 3. С. 84-97. <https://doi.org/10.17748/2686-9969-2020-3-3-84-97>
 14. Соколова Н. А., Губин Ю. Н. Формирование социальной активности подростков в полисубъектной среде дополнительного образования: монография. Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2014. 179 с.
 15. Хисматуллина Е. А. Оценка эффективности формирования гражданско-патриотических ценностей подростков в системе дополнительного образования // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 79-2. С. 384-387.
 16. Щукина М. А.. Психология саморазвития личности. СПб.: СПбГУ, 2015. 348 с.

References

1. Antopolskaya T. A. Value components of adolescent subjectivity included in the system of supplementary education / T. A. Antopolskaya, A. S. Silakov. *Supplementary education - an effective system for the development of children's abilities and education of socially responsible personality: a collection of scientific articles*. Kursk, 2020, pp. 189-193.
2. Antropova I. Yu. Ways and means of forming an individual educational trajectory of adolescents. *Voprosy nauki i obrazovanie*, 2018, no. 17(29), pp. 73-79.

3. Asmolov A.G., Burmenskaya G.V., Volodarskaya I.A., Karabanova O.A., Salmina N.G., Molchanov S.V. *How to design universal educational actions: from action to thought* / Ed. A.G. Asmolov. M., 2008, 162 p.
4. Vygotsky L.S. *Psychology of Development. Selected works*. Moscow: Yurait Publ., 2017, 302 p.
5. Dyachkovskaya I. A. Mobile technopark “Quantorium” as a means of developing technical creativity. *International Research Journal*, 2021, no. 6-4 (108), pp. 78-81. <https://doi.org/10.23670/IRJ.2021.108.6.111>
6. Elizarov S. G., Logvinova M. I. Developing educational environment as a space for the formation of personality subjectivity of adolescents of generation Z. *Ecopsychological studies-6: ecology of childhood and psychology of sustainable development: a collection of scientific articles*. Moscow: Psychological Institute of RAO; Kursk: Universitetskaya kniga Publ., 2020, pp. 301-305. <https://doi.org/10.24411/9999-044A-2020-00069>
7. Elfimova T. A., Dulsy E. Yu. B. Pulling model of training in the system of additional education of children. *Pedagogical ideas: modern technologies for modern education. Materials of the All-Russian scientific and practical conference*. Kazan: LLC Buk, 2020, pp. 18-23.
8. Zotov V.V. Professional tryout as professional self-determination in adolescence. *Educational Bulletin “Consciousness”*, 2021, vol. 23, no. 9, pp. 34-40. <https://doi.org/10.26787/nydha-2686-6846-2021-23-9-34-40>
9. Leontiev A.N. *Selected psychological works*. Moscow: Book on Demand, 2018, 320 p.
10. Melnik O. E., Zinchenko T. V., Sherstnev D. E. Methodology of creating an educational space for schoolchildren during the summer vacation (experience of teaching courses “Fundamentals of Life Safety”). *Siberian Fire and Rescue Bulletin*, 2017, no. 3, pp. 41-49.
11. Oleinik E. V., Ispulova S. N., Bezenkova T. A. Social design in cultural and leisure activities of adolescents in the institution of additional education. *Perspectives of science and education*, 2019, no. 4 (40), pp. 215-224. <https://doi.org/10.32744/pse.2019.4.18>
12. Sadykova A. R., Belousova A. S. Methodical bases of formation of pre-professional IT-competencies of high school students in children’s technoparks “Quantorium”. *Informatics and Education*, 2023, vol. 38, no. 5, pp. 57-64. <https://doi.org/10.32517/0234-0453-2023-38-5-57-64>

13. Skrynnikova N.V., Ignatovich V.K. Genesis of ideas about socio-psychological adaptation in the younger adolescence. *Pedagogy: History, Prospects*, 2020, vol. 3, no. 3, pp. 84-97. <https://doi.org/10.17748/2686-9969-2020-3-3-84-97>
14. Sokolova N. A., Gubin Y. N. *Formation of social activity of adolescents in the polysubject environment of additional education*: monograph. Chelyabinsk: Izd. vo Chelyab. gos. ped. un-ta, 2014, 179 p.
15. Khismatullina E. A. Evaluation of the effectiveness of the formation of civil-patriotic values of adolescents in the system of additional education. *Problems of modern pedagogical education*, 2023, no. 79-2, pp. 384-387.
16. Shchukina M. A. *Psychology of self-development of personality*. SPb.: SPbSU, 2015, 348 p.

ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Басов Алексей Владимирович, педагог дополнительного образования

ГБУДО «ЦРТ» дт. Кванториум

г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

sense-86@inbox.ru

DATA ABOUT THE AUTHOR

Aleksey V. Basov, Teacher of Additional Education

Kvantorium Children's Technopark

St. Petersburg, Russian Federation

sense-86@inbox.ru

Поступила 01.11.2024

После рецензирования 01.12.2024

Принята 15.12.2024

Received 01.11.2024

Revised 01.12.2024

Accepted 15.12.2024

DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-715
УДК 378.02

EDN: OPHPNU



Научная статья | Методология и технология профессионального образования

РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ КУРСАНТОВ КАК УСЛОВИЕ ДОСТИЖЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ ОФИЦЕРОВ

А.В. Дубинин, П.Ю. Наумов

Аннотация

Обоснование. Решение задач достижения профессиональной успешности осуществляется при создании условий для ее формирования, безусловно, важным среди которых является развитие педагогических качеств будущих офицеров. Авторы, изучая влияние педагогических качеств будущих офицеров на достижение профессиональной успешности, выделяет такие условия, которые способствует достижению профессиональной успешности.

Цель. Целью исследования явилось познание развития педагогических качеств курсантов через призму того, что оно является условием достижения профессиональной успешности будущих офицеров.

Материалы и методы. Для решения определенных в статье задач, автором применяются методологические подходы, направленные на развитие профессионально важных педагогических качеств будущих офицеров, а именно системный и личностно-деятельностный подходы. Основными методами исследования выступают теоретические (моделирование, индукция и дедукция), сравнительные (опросники, психологические тесты, самооценка) и эмпирические (систематическое и целенаправленное наблюдение, анкетирование, беседа, анализ деятельности, формирующий эксперимент) методы научного исследования.

Результаты. Используя системный и личностно-деятельностный подходы для исследования в профессиональной деятельности педагогических качеств, являющихся необходимым условием достижения

профессиональной успешности, автор приходит к выводу, что развитие таких качеств возможно при целенаправленном взаимодействии в процессе обучения преподавателей с будущими офицерами, для формирования их субъектности.

Заключение. Анализ процесса развития педагогических качеств будущего офицера, их проявление в профессиональной деятельности позволяет системно рассмотреть педагогические качества как необходимое условие достижения профессиональной успешности, основанное на целенаправленном развитии личности в образовательном процессе. Результаты исследования можно использовать в образовательном процессе и воспитательной работе, направленной на достижение профессиональной успешности.

Ключевые слова: педагогические качества; самостоятельная работа; профессиональная успешность; педагогическое совершенство; педагогическое мастерство; педагогическое воздействие; методы воспитания; формирование профессиональных качеств; периоды развития педагогических качеств

Для цитирования. Дубинин А.В., Наумов П.Ю. Развитие педагогических качеств курсантов как условие достижения профессиональной успешности офицеров // Russian Journal of Education and Psychology. 2024. Т. 15, № 6. С. 372-401. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-715

Original article | Methodology and Technology of Vocational Education

DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL QUALITIES OF FUTURE OFFICERS AS A CONDITION FOR ACHIEVING PROFESSIONAL SUCCESS

A.V. Dubinin, P.Y. Naumov

Abstract

Background. Solving the tasks of achieving professional success reflects the conditions of its formation, of course, the most important among which is the development of pedagogical qualities of future officers. The author,

studying the influence of pedagogical qualities of future officers on the achievement of professional success, identifies those whose development contributes to the achievement of professional success.

Purpose. The purpose of the study was to understand the development of pedagogical qualities of cadets through the prism of the fact that it is a condition for achieving professional success of future officers.

Materials and methods. To solve the tasks defined in the article, the author applies methodological approaches aimed at developing professionally important pedagogical qualities of future officers, namely, systemic and personal-activity approaches. The main research methods are theoretical (modeling, induction and deduction), comparative (questionnaires, psychological tests, self-assessment) and empirical (systematic and purposeful observation, questioning, conversation, activity analysis, forming experiment) methods of scientific research.

Results. Using systematic and personal-activity approaches for the study of pedagogical qualities in professional activity, which are a necessary condition for achieving professional success, the author comes to the conclusion that the development of such qualities is possible with purposeful interaction in the process of teaching teachers with future officers, for the formation of their subjectivity.

Conclusions. Analysis of the process of development of pedagogical qualities the future officer, their manifestation in professional activity allows us to systematically consider pedagogical qualities as a necessary condition for achieving professional success, based on the purposeful development of personality in the educational process. The results of the study can be used in the educational process and educational work aimed at achieving professional success.

Keywords: pedagogical qualities; independent work; professional success; pedagogical excellence; pedagogical mastery; pedagogical influence; methods of education; formation of professional qualities; periods of development of pedagogical qualities

For citation. Dubinin A.V., Naumov P.Y. Development of Pedagogical Qualities of Future Officers as a Condition for Achieving Professional Success. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2024, vol. 15, no. 6, pp. 372-401. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-715

Введение

Процесс целенаправленного педагогического воздействия для формирования и развития педагогических качеств офицера довольно длительный и сложный, зависящий от различных факторов. Педагогические качества, присущие будущему офицеру, в целом отражают уровень его общего педагогического развития. Для исследования имеющихся педагогических качеств, необходимости их формирования и развития, требуется производить анализ мотивов и ценностей конкретного субъекта, образовательной среды, в которой курсант находится и воспитывается. Дальнейшее воспитательное воздействие на будущего офицера со стороны наставников, преподавателей, командиров и начальников в целенаправленном процессе зависит от того, на каком уровне развития находится курсант в настоящий момент, требуют ли внимания его способности к самоанализу, саморазвитию и самореализации [8].

Формирование любого качества совершается через преодоление ряда противоречий в социальном и духовном развитии личности. Важнейшим условием разрешения противоречий является понимание обучающим и обучаемым всех сложностей и трудностей, необходимости их преодоления, корректировки того или иного качества у каждого офицера, этой теме посвящены работы современных педагогов-исследователей [29]. Задача обучающихся (руководителей, командиров и начальников) – уметь «увлечь учащихся, найти те приемы и методы, которые помогут учащимся овладеть предлагаемыми знаниями» [35], видеть, вскрывать и выявлять противоречия, возникающие в процессе формирования и развития педагогических качеств, способствующих профессиональной успешности, направлять офицеров на разрешение многообразных противоречивых явлений, препятствующих достижению высокого уровня профессиональной успешности.

Уровень формирования и развития педагогических качеств находится в постоянной динамике, как и в общем процесс развития личности. В зависимости от факторов, влияющих на личность будущего офицера, и от условий, в которых он находится, от силы и

постоянства раздражителей, оказывающих влияние на психику человека, тот или иной уровень может закрепляться, упрочиваться и положительно совершенствоваться или, наоборот, разрушаться, видоизменяясь в отрицательном направлении.

Материалы и методы

На основании того, что навыки, умения и качества формируются и развиваются в процессе всей жизни и деятельности, можно сделать вывод, что для их воспитания у будущих офицеров необходимо правильно использовать всю систему подготовки офицерского состава, систему методов педагогического воздействия. Формирование положительных мотивов, воспитание чувств, нравственных качеств, накопление воспитательных и методических навыков и умений, опыта нравственного и волевого поведения, стимулирование педагогически целесообразного поведения преимущественно являются методами и средствами оценочного воздействия. В основе применения перечисленных методов и средств педагогического воздействия лежит индивидуальный подход к каждому курсанту, учет его уровня развития, педагогической подготовленности, воспитанности. Интересно мнение Н.М. Мартыновой о повышении мотивации посредством «создания позитивных отношений лидеров с курсантским коллективом» для максимального использования личностного потенциала [20].

При рассмотрении развития педагогических качеств как условия достижения профессиональной успешности нами проанализированы исследования в области влияния профессионально-важных качеств на развитие профессиональной направленности курсантов [40], условий формирования профессионально-важных качеств у курсантов для высокого качества обучения [12; 15; 16; 18; 23; 33], формирования профессионально важных качеств у студентов [28], вопросов мотивации курсантов [40], педагогические стратегии для повышения качества обучения курсантов и офицеров [10; 14; 35].

Для решения определенных в статье задач, автором применяются методологические подходы, направленные на развитие профессио-

нально важных педагогических качеств будущих офицеров, а именно системный и личностно-деятельностный подходы. Основными методами исследования выступают теоретические (моделирование, индукция и дедукция), сравнительные (опросники, психологические тесты, самооценка) и эмпирические (систематическое и целенаправленное наблюдение, анкетирование, беседа, анализ деятельности, формирующий эксперимент) методы научного исследования.

Воспитательное воздействие будет наиболее эффективным при целенаправленном использовании всей системы методов и средств педагогического воздействия с учетом основных усилий и требований военной педагогики и психологии, ориентируясь на развитие личностной направляющей профессиональной подготовки [22]. Это подтверждается опытом практической деятельности командиров и начальников по отдельным методам убеждения.

Обзор литературы

На процесс формирования педагогических качеств, способствующих профессиональной успешности, оказывает влияние весь уклад общества, повседневная жизнь. Современная социальная среда, взятая в своей сущности, формирует личность с высокими социальными, нравственными и интеллектуальными качествами. Однако, господствующие в обществе идеология и мораль, действующие воинские уставы сами по себе, автоматически, не приведут к формированию новой личности, с присущим ей спектром необходимых черт характера для успешности в конкретной профессии.

Для исследования условий достижения профессиональной успешности обратимся к историческим источникам, отражающим фундаментальные основы зарождения понятий.

Известные ученые в своих научных трудах связывают развитие личности с потребностью в успехе, рассматривая успешность как совершенствование знаний человека (Ф. Хоппе, А.В. Либин), степень благополучия, отражающего статус человека (Дж. Атkinson), комплекс важных качеств, важнейшее из которых целеустремленность (С.Н. Сорокоумова).

Так, учитывая работы современных исследователей, обратим внимание на работу Р.Р. Фахутдинова, который определяют высококоразвитые качества личности как составляющую педагогического мастерства, позволяющую «эффективно и качественно решать служебно-боевые задачи» [41]. Н.Н. Маркелов характеризует профессионально-личностные качества курсанта «в виде целостной структуры, отражающей обобщенные психологические требования данной профессии к личности специалиста» [16].

Согласимся с Т.М. Назаровой в том, что для достижения профессиональной успешности необходимо развивать не только профессионально важные, но и личностные качества [23].

Профессиональной успешности возможно достичь при учете индивидуальных возможностей курсантов, степени развития их педагогических качеств с возможностью их корректировки в профессиональной подготовке, о чем в своем исследовании пишет и С.А. Клычков [12].

Другой исследователь, А.В. Николаев, рассматривает возможность развитие педагогических качеств только при отлично организованной психолого-педагогической работе в профессиональной подготовке [26].

Изучение индивидуальных отличий офицеров в зависимости от уровня их педагогического развития позволяет выделить три основных группы офицеров: с высокоразвитыми, развитыми и слаборазвитыми качествами. При этом следует иметь в виду, что сформированный уровень развития каждого качества не является раз и навсегда закрепленным и неподвижным.

Большое влияние на формирование и развитие личности курсанта на старших курсах как офицера, необходимых и достаточных педагогических качеств с целью достижения высокого уровня профессиональной успешности оказывает не только общая социальная среда, но и воспитательное воздействие со стороны начальников и воинских коллективов в различные периоды жизни и деятельности офицера.

Исходя из анализа жизни и профессиональной деятельности офицеров, можно выделить три основных периода, в которых про-

исходит формирование, развитие и совершенствование их педагогических качеств:

1. Период обучения в военной образовательной организации высшего образования.
2. Период службы в воинских частях, территориальных органах (подразделениях), включающий в себя два этапа:
 - время первых двух – трех лет службы в воинских частях (подразделениях);
 - последующие годы службы.
3. Период обучения в военной образовательной организации высшего образования после определенного срока службы в воинских частях, территориальных органах (адъюнктура, военная академия с освоением программ магистратуры).

Кратко рассмотрим характеристики первых двух периодов.

Особое значение в формировании и развитии педагогических качеств занимает период учебы в военном институте. Ранее нами рассматривался процесс становления будущего офицера в период обучения, ведь именно в военном институте «у него формируются качества специалиста-профессионала, отличающегося инициативностью и ответственностью, потребностью в постоянном обновлении и обогащении своих знаний, способностью смело принимать адекватно-верные решения и активно проводить их в жизнь» [6].

Такие дисциплины как военная педагогика и психология, физическая и огневая подготовка закладывают фундамент в формировании педагогических качеств [9]. Время учебы в военном институте характеризуется тем, что в этот период формируется педагогическая направленность курсантов как будущих офицеров, мотивы их деятельности, интерес к обучению и воспитанию подчиненного личного состава в будущей профессиональной деятельности. В данный период наиболее интенсивно осуществляется накопление необходимых знаний по всем вопросам повседневной деятельности, методике учебно-воспитательного процесса, которые должны благоприятно воздействовать на уровень подготовки курсанта и вы-

зывать у него положительные эмоции, усиливать профессиональную мотивацию [33; 37].

Будущие офицеры получают основу педагогической деятельности, которая осуществляется по нескольким направлениям, так:

1. Курсанты практически усваивают ситуации, характерные для войсковой деятельности, различные приемы и средства педагогического воздействия, которыми пользуются преподаватели, командование, управление и командиры курсантских подразделений военного института. Они учатся тому, как надо вести себя в той или иной служебной, учебной ситуации, строят свои взаимоотношения с начальниками, подчиненными и с участниками коллектива.

2. Изучая основы военной педагогики и психологии, методику конкретных предметов, курсанты овладевают теоретическими основами педагогической деятельности офицера. В ходе лекций и семинаров они знакомятся с вопросами формирования личности военнослужащего и воинского коллектива, изучают закономерности, принципы, методы и формы обучения и воспитания личного состава. При этом очень важно, чтобы обучающие офицеры сами глубоко знали и понимали сущность педагогического процесса, основные положения военной педагогики и психологии.

3. Под руководством командиров, преподавателей курсанты включаются в конкретную педагогическую деятельность. Они проводят отдельные занятия, части занятий, с военнослужащими подразделений обеспечения учебного процесса, проводят беседы, выступают с докладами по основным событиям в мире и стране, выполняют обязанности в активах взводов. Необходимо, чтобы данная работа проводилась целенаправленно, с учетом индивидуальных особенностей каждого курсанта, с максимальным использованием всех возможностей [42]. Особенно велика роль в приобретении первого опыта педагогической деятельности при стажировке в войсках. Это как раз та реальная модель формирования профессиональной успешности офицера, к которой готовится курсант в период обучения и в которой он окажется после окончания военного института.

4. Большое значение в закладке фундамента педагогических качеств у будущих офицеров имеет участие курсантов в общественной жизни военного института, проведение с ними мероприятий, направленных на воспитание ответственности в профессиональной деятельности, развитие интереса к педагогической деятельности, проведение научно-практических и методических конференций, на которых рассматриваются вопросы учебно-воспитательной работы офицеров, вовлечение курсантов в научные кружки по проблемам военной педагогики и психологии. Систематические выступления офицеров, имеющих богатый профессиональный опыт в войсках, знакомство курсантов с передовым опытом войск, особенностями личного состава подразделений войск национальной гвардии, встречи с выпускниками военных институтов также во многом способствуют расширению психолого-педагогического кругозора курсантов и тому, что их знания приобретают большую практическую направленность [1; 4]. Так, М.И. Нарватов в своей научной работе делает акцент на активном обучении, вовлечении курсантов в образовательный процесс, «активизации научно-исследовательской, спортивно-массовой и физкультурно-оздоровительной работы в вузе» [24]. Автор придерживается схожей позиции, ведь повышению уровню образовательной активности, а значит и личностного развития педагогических качеств, будут способствовать проводимые мероприятия (соревнования, конкурсы, конференции) по демонстрации профессионально-важных качеств и проблемам их приобретения и развития.

5. В военных институтах курсанты начинают самостоятельно изучать психолого-педагогическую и методическую литературу, анализировать ее и практическую деятельность командиров и преподавателей. Все это способствует расширению их кругозора, развитию педагогической наблюдательности, мышления, необходимого учебного анализа.

Огромный опыт педагогической деятельности в военных институтах показывает, что первоначальные педагогические навыки и умения развиваются у курсантов успешнее, если обучающий фор-

мирует у них соответствующие установки на воспитание качеств военного специалиста, проявляет в этом большую заинтересованность, оказывает им повседневную помощь в этой работе и сам служит образцом в решении задач педагогической деятельности. Научные исследователи В.Р. Кислов, О.А. Барышева предлагают для развития профессионально-важных качеств будущих офицеров использовать преподавателем и такие педагогические средства, как дискуссии при просмотре патриотических видеофильмов [11]. Безусловно, такими педагогическими методами как анализ, наблюдение определяется эффективность подобных вовлекающих практических занятий.

Кроме вооружения курсантов специальными знаниями, в любом военном институте существуют большие возможности для формирования у курсантов пропагандистских навыков и умений, знаний для способности изучения личности подчиненных.

Решающее значение в формировании и совершенствовании педагогических навыков офицера, его профессиональных качеств имеет период прохождения службы в воинской части, подразделении войск национальной гвардии. Наиболее трудным и ответственным этапом в становлении офицера как учителя и воспитателя являются первые годы его службы на первых офицерских (командных) должностях, степень его адаптации к новым условиям и статусу [7]. Это объясняется рядом объективных и субъективных факторов. С первых дней в подразделении перед молодым офицером как практическая задача представляется вся многогранная учебно-воспитательная деятельность, за качественное выполнение которой он несет ответственность [39].

Здесь молодой руководитель, не имеющий достаточного опыта, вплотную сталкивается со многими проблемами подготовки личного состава, ответственность за воспитание и обучение которого всецело ложится на него. В ежедневной деятельности молодой офицер должен качественно организовывать воинский коллектив в подразделении, используя индивидуальный подход, проводить работу с подчиненными (сержантами, непосредственными помощниками

и заместителями). Стоит заметить, что адаптация молодых офицеров могла бы проходить быстрее при совершенствовании профессиональной подготовки [5; 27; 29; 31].

Анализ практической деятельности офицеров, изучение литературных источников показывают, что результативность самостоятельной работы в формировании и развитии педагогических качеств, способствующих достижению профессиональной успешности, зависит от ряда условий:

1. Наличие устойчивых мотивов, побуждающих совершенствовать свой профессионализм. Сформировавшиеся положительные мотивы, глубоко осознанная значимость, которых вызывает у офицера желание и стремление стать человеком высокой педагогической культуры, побуждают к высоконравственным поступкам, уставным формам поведения.
2. Знание основных положений военной педагогики и психологии, соответствующее представление о сущности педагогического мастерства офицера, качеств военного педагога, его педагогической деятельности.
3. Самопознание, критическое отношение к недостаткам и проблемам в собственном воспитании и развитии, умение анализировать и объективно оценивать свое поведение, действия с точки зрения показателей, результатов педагогического труда и требований воинской службы.
4. Овладение определенными способами и приемами работы над собой и их систематическое применение в соответствии с намеченной личной установкой.
5. Учет и объективность в оценке достигнутых результатов в самосовершенствовании в педагогической деятельности.

Процесс самостоятельной работы нельзя пускать на самотек, им необходимо постоянно управлять, осуществлять педагогическое руководство в обеспечении единства между целями и задачами воспитания и самовоспитания того или иного качества. Знание мотивов самовоспитания офицера позволит своевременно содействовать торможению отрицательного и ускорению положительного, нрав-

ственно ценного мотива, глубоко осознавая силу их побуждения. Для выработки у офицеров положительного отношения к вопросам формирования педагогических качеств, к пополнению психолого-педагогических знаний, установки на преодоление недостатков в своей педагогической деятельности, постоянной потребности в самосовершенствовании, необходима системность направленных воспитательных мероприятий. Создание необходимых условий, вооружение офицеров знаниями о сущности и методике самовоспитания, будет способствовать профессиональному развитию офицера, позволяя постоянно заниматься самообразованием и самовоспитанием.

Следовательно, самостоятельная работа офицера также является одним из важнейших направлений для накопления опыта педагогической деятельности, формирования и развития педагогических качеств с целью достижения высокого уровня профессиональной успешности.

Результаты исследования

Следует учитывать и то обстоятельство, что в современных условиях в подразделения и части войск национальной гвардии приходят молодые офицеры с различным уровнем психолого-педагогической подготовленности. Изучение данного вопроса показывает, что большинство офицеров, прибывающих в части и подразделения, грамотные и хорошо подготовленные люди [38]. При этом некоторые молодые специалисты не имеют необходимого запаса педагогических знаний, слабо знают основы воинской службы.

Ввиду определенных периодов формирования войск национальной гвардии, связанных с расширением штатной структуры, существовали некоторые затруднения в кадровых вопросах по части офицерского состава. Командование и руководство частей и подразделений назначали на должности командиров взводов и им равных военнослужащих по контракту и прапорщиков, имеющих высшее образование, подходящее по направлению деятельности вакантных должностей. Естественно, у офицеров, не окончивших военные институты, отсутствуют систематизированные знания по

вопросам обучения и воспитания, имеется смутное представление об основных педагогических и психологических категориях. Работа с такими офицерами требует особой заботы и внимания со стороны руководства, конкретной помощи в приобретении как теоретических знаний, так и практического опыта по обучению и воспитанию подчиненных.

Однако это не означает, что все офицеры указанной категории не подготовлены к педагогической деятельности. Путь каждого офицера к вершинам педагогического совершенства своеобразен и неповторим. Процесс становления командира и офицера как профессионала обучения и воспитания подчиненных протекает неравномерно. От факторов, влияющих на офицеров, от его участия в профессиональной подготовке, от постоянной работы над собой, от уровня и эффективности работы, проводимой с ним старшими начальниками, офицерским коллективом, в котором он служит, зависит рост профессиональной успешности. Первостепенное значение имеет отношение к педагогическому труду самого офицера.

Анализ факторов, влияющих на процесс формирования необходимых качеств для профессиональной успешности, изучение передового опыта деятельности командиров и руководителей показывает, что, несмотря на многообразие индивидуальных различий, соответствующих определенному уровню развития личности офицера, на всех этапах службы офицера учебно-воспитательную работу по формированию и развитию педагогических качеств целесообразно осуществлять по трем основным направлениям. К этим направлениям следует отнести:

- организация всей жизни и службы в воинской части (подразделении) в соответствии с требованиями уставов и включение офицера в постоянное активное участие для совершенствования профессиональной подготовки;

- целенаправленное и систематическое педагогическое воздействие на личность офицера путем вооружения необходимыми научными знаниями и преднамеренного применения наиболее целесообразных средств и методов;

– самостоятельная работа офицера над собой по повышению общей культуры, совершенствование педагогических качеств путем самообразования и самовоспитания, выработки установки на анализ собственного поведения, контроль уровня своей профессиональной деятельности.

Знания являются составной частью мировоззрения курсанта как будущего офицера, которое в свою очередь определяет весь облик отношения к профессиональной деятельности, направление поведения человека. Знания лежат в основе формирования навыков и умений, всех качеств, входящих в структуру педагогической деятельности. Профессиональная подготовка офицера как военного педагога определяется не только его общим развитием, но и наличием специфических знаний. Для формирования и развития профессиональной успешности офицера-преподавателя и офицера-воспитателя необходимы не только военные, общие и политические качества, но и знания военной педагогики и психологии, знания основных вопросов обучения и воспитания подчиненных [25].

Одной из центральных и сложных задач формирования человека является вопрос о превращении знаний в глубокие убеждения, в навыки, привычки, умения, воплощение их в практический опыт личности. Так, период обучения в высшем военном учебном заведении после определенного срока службы в воинских частях и территориальных органах (адъютанта, академия) является осознанным выбором состоявшегося офицера, убежденного в своей профессиональной направленности, что является высшей степенью его подготовки.

Особенно велика роль личного примера старшего (наставника, куратора) в начальный период деятельности молодого офицера, когда закладывается фундамент его педагогического мастерства [21]. Присущее человеческой психике свойство подражания в большей степени характерно именно для молодого возраста. В молодости недостаток, ограниченность личного опыта, поведения и педагогической деятельности восполняется тем, что офицер видит в поведении других, и в первую очередь в поведении наиболее опытных офице-

ров. Положительный пример начальника выступает для молодых офицеров мотивом собственного поведения и средством стимулирования в накоплении педагогически целесообразных действий во взаимоотношениях с подчиненными.

Эффективность личного примера старшего достигается при таких педагогических условиях, как умелое сочетание личного примера поведения с правильной организацией службы и деятельности подчиненных, применение других методов воспитания (убеждение, внушение, поощрение и др.) Важно, чтобы пример командира соответствовал высокому идеалу военного педагога, характеризующему такими признаками:

- человек-профессионал своего дела;
- единство слов и конкретных поступков старшего начальника;
- стремление подчиненных глубоко изучить, осмыслить и перенять опыт педагогической деятельности старшего товарища;
- умение корректировать свое поведение в соответствии с образцовыми поступками.

Существенную роль в формировании педагогических качеств, необходимых для профессиональной успешности, играют разнообразные упражнения, имитирующие профессиональную деятельность [14]. В процессе различных видов деятельности (выполнение боевых задач, учебные занятия, воспитательные мероприятия и т.д.) каждый курсант как офицер проходит через решение ситуативных задач, вырабатывающих определенное поведение, благодаря которому приобретает соответствующий опыт и умения. Следовательно, сама жизнь, деятельность офицера представляют собой цепь различных упражнений, выполнение которых способствует приобретению педагогического опыта, формированию необходимых педагогических качеств. В соответствии с педагогической наукой, навыки и умения можно и нужно формировать определенной системой тренировок и специальных упражнений [3; 17].

При этом особое значение приобретают упражнения, связанные:

- с накоплением педагогических навыков и умений путем активного участия офицера в учебно-воспитательном процессе;

– с совершенствованием элементов педагогических средств, системой специальных занятий по отработке интонации, тона, дикции, речи, а также с приобретением навыков и умений использования различных технических средств обучения и тренажеров;

– с накоплением опыта эмоционально-волевой устойчивости в поведении путем разнообразных тренировок;

– с проведением специальных мероприятий (упражнений) по укреплению нервной системы.

Для того чтобы упражнения были наиболее эффективными, способствовали совершенствованию развития педагогического мастерства, необходимо наличие у курсанта как будущего офицера сознательной направленности и соответствующей установки на приобретение тех или иных педагогических навыков и умений, конкретных качеств. Офицер должен знать сущность самих качеств и условий, при которых наиболее эффективно осуществляется процесс накопления положительных навыков и умений. Успех такого рода упражнений достигается также тогда, когда осуществляется постоянный контроль над действиями и поведением офицера, проводится критический анализ допущенных ошибок, осуществляется самоконтроль и самоанализ действий и поступков лично офицером.

Служебная деятельность офицера, его поведение, дела и поступки не остаются незамеченными другими людьми и тем коллективом, в котором ему приходится служить. Они всегда выражают к нему свое положительное или отрицательное отношение. Выражая одобрение или осуждение его поведения, конкретных действий, окружающие тем самым стимулируют необходимые действия и конкретные акты поведения, заставляют офицера вносить коррективы в свою педагогическую деятельность. Учитывая это, необходимыми методами воспитательного воздействия в формировании и развитии педагогических качеств являются не только поощрения, но и меры наказания, применяемые как индивидуально командирами, так офицерскими коллективами. В свою очередь следует помнить, что воспитательно-стимулирующая роль поощрения и взыскания в развитии того или иного качества достигается при сочетании с

убеждением, учитывая личностные особенности каждого человека при рассмотрении конкретных условий и ситуаций, как это требуют воинские уставы и педагогическая наука.

Практика показывает, что некоторые молодые офицеры, столкнувшись с трудностями в воинской части, в том числе организационного и педагогического характера, впадают в уныние, испытывают разочарование, теряют веру в свои силы и способность быть лидером [2; 19]. В таких случаях важно своевременно помочь офицеру проанализировать свою деятельность, устранить причины, затрудняющие успешное выполнение обязанностей, научить его правильно организовывать учебный процесс, требовать от него точного соблюдения и выполнения должностных обязанностей [13].

Обсуждение и заключение

Процесс развития важных качеств офицера для формирования профессиональной успешности сложен и внутренне противоречив, он находится в постоянной динамике, характеризуясь многообразием различных периодов, направлений, средств и методов [32].

Эффективность педагогического воздействия, всей воспитательной работы во многом зависит от наличия или отсутствия у каждого офицера соответствующей установки и сознательного отношения, стремления к приобретению необходимых качеств, к осуществлению постоянной самостоятельной работы по формированию и развитию педагогических качеств, по преодолению своих недостатков.

Из рассмотренных вопросов педагогическая деятельность офицера обусловлена рядом особенностей для достижения высокого уровня профессиональной успешности. Охватывая большой круг проблем, педагогическая деятельность требует от офицера различных знаний, навыков, умений и наличия профессионально важных качеств, развитие которых определяет уровень его педагогического совершенства.

Для формирования и совершенствования у офицера как военного педагога определенных качеств личности, способствующих достижению профессиональной успешности, необходимо проводить

целенаправленную работу по воспитанию ответственности за свои действия, вооружать офицера необходимыми знаниями, развивать навыки и умения методиста и руководителя, организовывать повседневную деятельность путем применения различных средств и методов воздействия в соответствии с нормативно-правовыми актами.

Только тот офицер оказывается на высоте карьерной лестницы, который идет в ногу со временем, постоянно работает над собой, углубляет свои знания, активно участвует в практической деятельности и совершенствует педагогические умения и навыки с целью достижения высокого уровня профессиональной успешности.

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

Список литературы

1. Антонов Ю.И. Сущность и виды управленческих умений // Известия Волгоградского государственного технического университета. Серия: Проблемы социально-гуманитарного знания. 2009. Т. 6, № 9(57). С. 96–101.
2. Вальков А.В. Развитие лидерских качеств будущего офицера внутренних войск МВД России средствами самообразования // В мире научных открытий. 2013. № 11-12(47). С. 196–205.
3. Веселов Е.А. Оптимизация учебно-воспитательной работы и тренировочного процесса в образовательных организациях системы МВД России // Актуальные проблемы учебно-воспитательного процесса по дисциплине «Физическая подготовка (культура)» в высшей образовательной организации: Сборник трудов Всероссийской научно-практической конференции, Нижний Новгород, 20 марта 2019 года. 2019. С. 29-33.
4. Габдулин С.С. Педагогическая технология формирования профессионально важных качеств офицеров тыла ВВС // Инновации в образовании. 2008. № 1. С. 18-26.
5. Григорьев О.В. Вопросы формирования офицерского корпуса войск национальной гвардии Российской Федерации // Аспирант. 2019. № 5(47). С. 31-33.

6. Дубинин А.В. Пути формирования профессиональной успешности курсантов Росгвардии // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2021. № 1(55). С. 207-211. <https://doi.org/10.46845/2071-5331-2021-1-55-207-211>
7. Елагина В.С. Педагогические условия адаптации курсантов к обучению в военном вузе // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 2. С. 1. <https://doi.org/10.17513/spno.29555>
8. Загороднев В. В. Подготовка курсанта к профессиональной самореализации в образовательной среде предметной области педагогики // Глобальный научный потенциал. 2019. № 5(98). С. 122-126.
9. К вопросу об эффективности использования педагогических условий в физическом развитии курсантов / А.Н. Ларин, Т.Д. Шайхуллин, А.Н. Астафьев, И.С. Веретенников, Е.А. Баловин // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2022. № 8(210). С. 398-401.
10. Киселев Г.Б. Педагогические качества офицеров современного военного вуза в локально-экзистенциальной воспитательной среде // Сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции. 2008. Т. 11, № 3. С. 84-90.
11. Кислов В.Р. Педагогические средства формирования профессионально значимых качеств курсантов военного вуза на основе аксиологического подхода / В. Р. Кислов, О. А. Барышева // Глобальный научный потенциал. 2021. № 8(125). С. 10-13.
12. Клычков С.А. Педагогическая система формирования нравственных качеств будущих офицеров // Пенитенциарная безопасность: национальные традиции и зарубежный опыт: Материалы Всероссийской научно-практической конференции: в 2 частях, Самара, 30–31 мая 2019 года. Часть 2. 2019. С. 107-110.
13. Ковалев А.А. Практика процесса развития лидерских качеств молодых офицеров // Научное обозрение. Серия 2: Гуманитарные науки. 2015. № 3. С. 63-69.
14. Кропотова Н.А. Педагогические стратегии для повышения качества профессиональной обученности курсантов в обеспечении безопасности // Актуальные вопросы совершенствования инженерных

- систем обеспечения пожарной безопасности объектов: Сборник материалов VII Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 30-й годовщине МЧС России, Иваново, 21 апреля 2020 года. 2020. С. 173-176.
15. Магомедова П.К. Педагогические условия формирования профессионально важных качеств будущих педагогов // Современные педагогические технологии профессионального образования: Сборник статей, Москва-Берлин, 01 января 31 2018 года. Москва-Берлин: ООО «Директмедиа Паблишинг» 2018. С. 191-201.
16. Маркелов Н. Н. Психолого-педагогические основы формирования профессионально-личностных качеств курсантов образовательных организаций МВД России // Успехи современной науки. 2016. Т. 1, № 11. С. 37-39.
17. Макаренко А.С. О воспитании/ Сост. и авт. вступит. статьи В.С. Хелемендик. М.: Политиздат, 2008. 256 с.
18. Максименко М.В. Психолого-педагогические условия формирования профессионально важных качеств курсантов ведомственных вузов // Педагогика и психология в деятельности сотрудников органов внутренних дел: теория, методика, практика: Материалы всероссийской научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 18 октября 2018 года / Составители А.С. Душкин, Е.М. Марченко. 2018. С. 211-216.
19. Мартынова Н.М. Интегральные личностные детерминанты, оказывающие влияние на развитие лидерских качеств курсантов образовательных организаций ФСИН России // Прикладная юридическая психология. 2021. № 4(57). С. 107-113. [https://doi.org/10.33463/2072-8336.2021.4\(57\).107-113](https://doi.org/10.33463/2072-8336.2021.4(57).107-113)
20. Мартынова Н.М. Целеполагание в процессе психолого-педагогического сопровождения формирования лидерских качеств курсантов образовательных организаций ФСИН России // Перспективы науки. 2021. № 4(139). С. 48-50.
21. Машин В.Н. Педагогическое мастерство офицера как фактор управления качеством учебно-воспитательного процесса в военном вузе // Наука и военная безопасность. 2018. № 2(13). С. 85-88.

22. Меркелов А. А. Педагогическое мастерство как фактор повышения качества подготовки офицеров внутренних войск МВД России // Развитие современного образования: теория, методика и практика. 2015. № 1(3). С. 179-182.
23. Назарова Т.М. Педагогические закономерности и организационно-педагогические условия формирования интеллектуально-компетентностных качеств курсантов в личностно-ориентированном образовательном процессе военных вузов // Развитие военной педагогики в XXI веке: Материалы V межвузовской научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 19 апреля 2018 года / Под ред. С.В. Костарева, И.И. Соколовой, Н.В. Ершова. 2018. С. 473-482.
24. Нарватов М.И. Педагогические условия формирования профессионально важных качеств курсантов морских вузов, осваивающих плавательные специальности средствами физкультурно-спортивной деятельности // Теоретические и практические аспекты развития современной науки: Материалы Международной (заочной) научно-практической конференции, Кишинев, 12 марта 2021 года. 2021. С. 71-77.
25. Нигаматулин В.Р. Развитие готовности к предстоящей профессиональной деятельности кандидатов на должность военного преподавателя // Успехи гуманитарных наук. 2020. № 5. С. 138-140.
26. Николаев А.В. Педагогические условия воспитания нравственно-волевых качеств у курсантов военного вуза // ЦИТИСЭ. 2020. № 4(26). С. 202-212. <https://doi.org/10.15350/2409-7616.2020.4.18>
27. Пахомов А.Н. Генезис психологических аспектов в сфере синтеза образовательной и практической деятельности по огневой подготовке сотрудников силовых структур / А.Н. Пахомов, О.М. Дорошенко, А.А. Базулина // Вестник экономической безопасности. 2020. № 5. С. 273–277. <https://doi.org/10.24411/2414-3995-2020-10336>
28. Позняк Е.В. Педагогические условия для формирования профессионально значимых качеств личности студентов техникума // Вопросы педагогики. 2020. № 5-2. С. 302-305.
29. Педагогический профессионализм в образовании : сборник научных трудов XIII Международной научно-практической конферен-

- ции, Новосибирск, 15–16 февраля 2018 года / Под редакцией Е.В. Андриенко, Л.П. Жуйковой. Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет, 2018. 496 с.
30. Развитие военной педагогики в XXI веке: Материалы V межвузовской научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 19 апреля 2018 года / Под ред. С.В. Костарева, И.И. Соколовой, Н.В. Ершова. 2018. 682 с.
31. Родин В.Ф. Некоторые психолого-педагогические проблемы совершенствования обучения в ВУЗах МВД Российской Федерации: Теоретико-методологический аспект // Профессиональное образование сотрудников органов внутренних дел. Педагогика и психология служебной деятельности: состояние и перспективы: Сборник научных трудов II Международной конференции, Москва, 06–07 июня 2018 года / Рецензенты: И.Н. Медведев, А.С. Осипова. 2018. С. 344-353.
32. Ромашин В.Н. Требования, предъявляемые к офицерским кадрам, и пути повышения качества военно-профессиональной подготовки курсантов // Омский научный вестник. 2009. № 1(75). С. 133–137.
33. Савич И.И. Становление педагогического мастерства преподавателя как фактор, повышающий учебную мотивацию обучающихся // Правоохранительные органы: теория и практика. 2020. № 2(39). С. 144-151.
34. Сапожников А.С. Педагогические условия обеспечения высокого качества обучения курсантов войск национальной гвардии (на примере учебной дисциплины «Педагогика») // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2017. № 10(152). С. 227-231.
35. Сафонова В.В. Педагогические качества офицера подразделения // Вестник профессионального образования. 2019. № 5(12). С. 129-134.
36. Селюкова Е.А. Профессионализм как основное качество педагогического коллектива, определяющее эффективность и качество работы образовательного учреждения // Сибирский педагогический журнал. 2010. № 5. С. 305-311.
37. Сивак А.Н. Предикторы субъективного благополучия курсантов в образовательном процессе высшего командного училища // Перспективы науки и образования. 2019. № 2(38). С. 385-398. <https://doi.org/10.32744/pse.2019.2.29>

38. Сигиденко С.Ю. Анализ требований к формированию готовности к педагогической деятельности офицеров в современных условиях // Подготовка специалистов материально-технического обеспечения военной организации государства: взаимосвязь высшей школы и войск: Сборник научных статей VIII Межвузовской научно-практической конференции, Пермь, 20 февраля 2020 года. 2020. С. 144-148.
39. Тепляков С.В. Подготовка молодого преподавателя к формированию профессиональных ценностных ориентаций у военнослужащих, проходящих военную службу по контракту на должностях солдат и сержантов в войсках национальной гвардии РФ // Гуманизация образовательного пространства: роль молодого педагога в трансформации воспитательной системы: Материалы Международного форума, Саратов, 01–02 марта 2022 года / Редколлегия: Е.А. Александрова (отв. ред.), Е.А. Плешкевич (зам. отв. ред.), Н.Н. Саяпина (отв. секретарь) [и др.]. 2022. С. 201-209.
40. Устинова Л.Г. Психолого-педагогические аспекты формирования профессионально-значимых личностных качеств будущих сотрудников полиции в процессе профессиональной подготовки // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 67-2. С. 244-248.
41. Фахурдинов Р.Р. Профессионально важные качества офицера-педагога как условие развития военно-профессиональной направленности у курсантов военного института // Гуманитарные проблемы военного дела. 2016. № 4(9). С. 102-107.
42. Шадрин А.С. Особенности формирования профессионально-деловых качеств офицера в педагогическом процессе военного ВУЗа // Сибирский педагогический журнал. 2014. № 1. С. 121-126.

References

1. Antonov Yu.I. The essence and types of management skills. *Bulletin of the Volgograd State Technical University. Series: Problems of social and humanitarian knowledge*, 2009, vol. 6, no. 9(57), pp. 96–101.
2. Valkov A.V. Development of leadership qualities of a future officer of the internal troops of the Ministry of Internal Affairs of Russia by means

- hr/>
- of self-education. *In the world of scientific discoveries*, 2013, no. 11-12(47), pp. 196–205.
3. Veselov E.A. Optimization of educational work and training process in educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia. *Actual problems of the educational process in the discipline «Physical training (culture)» in a higher educational organization: Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference, Nizhny Novgorod, March 20, 2019*. 2019, pp. 29-33.
 4. Gabdulin S.S. Pedagogical technology of formation of professionally important qualities of the rear officers of the Air Force. *Innovations in education*, 2008, no. 1, pp. 18-26.
 5. Grigoriev O.V. Issues of formation of the officer corps of the National Guard troops of the Russian Federation. *Postgraduate student*, 2019, no. 5(47), pp. 31-33.
 6. Dubinin A.V. Ways of formation of professional success of cadets of Rosgvardiya. *Izvestiya Baltiyskaya gosudarstvennoy akademii rybopromyslovogo flota: psychological and pedagogical sciences*, 2021, no. 1(55), pp. 207-211. <https://doi.org/10.46845/2071-5331-2021-1-55-207-211>
 7. Elagina V.S. Pedagogical conditions of adaptation of cadets to training in a military university. *Modern problems of science and education*, 2020, no. 2, p. 1. <https://doi.org/10.17513/spno.29555>
 8. Zagorodnev V. V. Preparing a cadet for professional self-realization in the educational environment of the subject area of pedagogy. *Global Scientific Potential*, 2019, no. 5(98), pp. 122-126.
 9. On the question of the effectiveness of the use of pedagogical conditions in the physical development of cadets. *Scientific Notes of the P.F. Lesgaft University*, 2022, no. 8(210), pp. 398-401.
 10. Kiselev G.B. Pedagogical qualities of officers of a modern military university in a locally existential educational environment. *Collection of scientific papers based on the materials of the international scientific and practical conference*, 2008, vol. 11, no. 3, pp. 84a-90.
 11. Kislov V.R. Pedagogical means of formation of professionally significant qualities of military university cadets on the basis of axiological approach / V.R. Kislov, O.A. Barysheva. *Global Scientific Potential*, 2021, no. 8(125), pp. 10-13.

12. Klychkov S.A. Pedagogical system of formation of moral qualities of future officers. *Penitentiary security: national traditions and foreign experience: Materials of the All-Russian Scientific and practical conference: in 2 parts, Samara, May 30-31, 2019*. Part 2. 2019, pp. 107-110.
13. Kovalev A.A. The practice of the process of developing leadership qualities of young officers. *Scientific review. Series 2: Humanities*, 2015, no. 3, pp. 63-69.
14. Kropotova N.A. Pedagogical strategies for improving the quality of professional training of cadets in ensuring safety. *Actual issues of improving engineering systems for ensuring fire safety of objects : Collection of materials of the VII All-Russian Scientific and Practical Conference dedicated to the 30th anniversary of the Ministry of Emergency Situations of Russia, Ivanovo, April 21, 2020*. 2020, pp. 173-176.
15. Magomedova P.K. Pedagogical conditions for the formation of professionally important qualities of future teachers. *Modern pedagogical technologies of vocational education: Collection of articles, Moscow-Berlin, January 01 – 31, 2018*. Moscow-Berlin: Directmedia Publishing LLC, 2018, pp. 191-201.
16. Markelov N. N. Psychological and pedagogical foundations of the formation of professional and personal qualities of cadets of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia. *Uspekhi sovremennoi nauki*, 2016, vol. 1, no. 11, pp. 37-39.
17. Makarenko A.S. *About education/* Comp. and auth. will join. articles by V.S. Helemendik. M.: Politizdat, 2008, 256 p.
18. Maksimenko M.V. Psychological and pedagogical conditions for the formation of professionally important qualities of cadets of departmental universities. *Pedagogy and psychology in the activities of law enforcement officers: theory, methodology, practice: Materials of the All-Russian Scientific and practical conference, St. Petersburg, October 18, 2018 /* Compiled by A.S. Dushkin, E.M. Marchenko. 2018, pp. 211-216.
19. Martynova N. M. Integral personal determinants influencing the development of leadership qualities of cadets of educational organizations of the Federal Penitentiary Service of Russia. *Applied Legal psychology*, 2021, no. 4(57), pp. 107-113. [https://doi.org/10.33463/2072-8336.2021.4\(57\).107-113](https://doi.org/10.33463/2072-8336.2021.4(57).107-113)

20. Martynova N. M. Goal-setting in the process of psychological and pedagogical support for the formation of leadership qualities of cadets of educational organizations of the Federal Penitentiary Service of Russia. *Prospects of science*, 2021, no. 4(139), pp. 48-50.
21. Mashin V. N. Pedagogical skills of an officer as a factor of quality management of the educational process in a military university. *Science and military security*, 2018, no. 2(13), pp. 85-88.
22. Merkelov A. A. Pedagogical skill as a factor in improving the quality of training of officers of internal troops of the Ministry of Internal Affairs of Russia. *Development of modern education: theory, methodology and practice*, 2015, no. 1(3), pp. 179-182.
23. Nazarova T. M. Pedagogical patterns and organizational and pedagogical conditions for the formation of intellectual and competence qualities of cadets in the personality-oriented educational process of military universities. *Development of military pedagogy in the XXI century : Materials of the V interuniversity scientific and practical conference, St. Petersburg, April 19, 2018 / Edited by S.V. Kostarev, I.I. Sokolova, N.V. Ershov*. 2018, pp. 473-482.
24. Narvatov M. I. Pedagogical conditions for the formation of professionally important qualities of cadets of maritime universities mastering swimming specialties by means of physical culture and sports activities. *Theoretical and practical aspects of the development of modern science: Materials of the International (correspondence) scientific and practical conference, Chisinau, March 12, 2021*. 2021, pp. 71-77.
25. Nigamatulin V. R. Development of readiness for the upcoming professional activity of candidates for the position of military teacher. *Successes of the Humanities*, 2020, no. 5, pp. 138-140.
26. Nikolaev A.V. Pedagogical conditions for the education of moral and volitional qualities in cadets of a military university. *CITISE*, 2020, no. 4(26), pp. 202-212. <https://doi.org/10.15350/2409-7616.2020.4.18>
27. Pakhomov A.N. Genesis of psychological aspects in the field of synthesis of educational and practical activities on fire training of law enforcement officers / A.N. Pakhomov, O.M. Doroshenko, A.A. Bazulina. *Bulletin of Economic Security*, 2020, no. 5, pp. 273–277. <https://doi.org/10.24411/2414-3995-2020-10336>

28. Poznyak E.V. Pedagogical conditions for the formation of professionally significant qualities of personality of students of technical school. *Voprosy pedagogiki*, 2020, no. 5-2, pp. 302-305.
29. *Pedagogical professionalism in education : collection of scientific papers of the XIII International Scientific and Practical Conference, Novosibirsk, February 15-16, 2018* / Edited by E.V. Andrienko, L.P. Zhuikova. Novosibirsk: Novosibirsk State Pedagogical University, 2018, 496 p.
30. *The development of military pedagogy in the XXI century: Materials of the V Interuniversity Scientific and Practical Conference, St. Petersburg, April 19, 2018* / Edited by S.V. Kostarev, I.I. Sokolova, N.V. Ershov. 2018, 682 p.
31. Rodin V. F. Some psychological and pedagogical problems of improving education in higher education institutions of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation: Theoretical and methodological aspect. *Professional education of employees of internal affairs bodies. Pedagogy and psychology of professional activity: state and prospects: Collection of scientific papers of the II International Conference, Moscow, June 06-07, 2018* / Reviewers: I.N. Medvedev, A.S. Osipova. 2018, pp. 344-353.
32. Romashin V.N. Requirements for officer personnel and ways to improve the quality of military-professional training of cadets. *Omsk Scientific Bulletin*, 2009, no. 1(75), pp. 133–137.
33. Savich I.I. The formation of pedagogical skills of a teacher as a factor that increases the educational motivation of students. *Law enforcement agencies: theory and practice*, 2020, no. 2(39), pp. 144-151.
34. Sapozhnikov A.S. Pedagogical conditions for ensuring high-quality training of cadets of the National Guard troops (on the example of the academic discipline «Pedagogy»). *Scientific notes of the P.F. Lesgaft University*, 2017, no. 10(152), pp. 227-231.
35. Safonova V.V. Pedagogical qualities of a unit officer. *Bulletin of Professional Education*, 2019, no. 5(12), pp. 129-134.
36. Selyukova E.A. Professionalism as the main quality of the teaching staff, determining the effectiveness and quality of the work of an educational institution. *Siberian Pedagogical Journal*, 2010, no. 5, pp. 305-311.

37. Sivak A.N. Predictors of subjective well-being of cadets in the educational process of the higher command school. *Prospects of science and education*, 2019, no. 2(38), pp. 385-398. <https://doi.org/10.32744/pse.2019.2.29>
38. Sigidenko S.Yu. Analysis of the requirements for the formation of readiness for pedagogical activity of officers in modern conditions. *Training of specialists in material and technical support of the military organization of the state: the relationship of higher education and troops: Collection of scientific articles of the VIII Interuniversity scientific and practical conference, Perm, February 20, 2020*. 2020. pp. 144-148.
39. Teplyakov S.V. Preparation of a young teacher for the formation of professional value orientations in military personnel undergoing military service under contract as soldiers and sergeants in the troops of the National Guard of the Russian Federation. *Humanization of the educational space: the role of a young teacher in the transformation of the educational system: Materials of the International Forum, Saratov, March 01-02, 2022* / Editorial Board: E.A. Alexandrova (ed.), E.A. Pleshkevich (Deputy ed.), N.N. Sayapina (Secretary) [et al.]. 2022, pp. 201-209.
40. Ustinova L.G. Psychological and pedagogical aspects of the formation of professionally significant personal qualities of future police officers in the process of professional training. *Problems of modern pedagogical education*, 2020, no. 67-2, pp. 244-248.
41. Fakhuridinov R.R. Professionally important qualities of an officer-teacher as a condition for the development of military-professional orientation in cadets of a military institute. *Humanitarian problems of military affairs*, 2016, no. 4 (9), pp. 102-107.
42. Shadrin A.S. Features of the formation of professional and business qualities of an officer in the pedagogical process of a military university. *Siberian pedagogical journal*, 2014, no. 1, pp. 121-126.

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Дубинин Анатолий Владимирович, кандидат педагогических наук, старший офицер отделения правового обеспечения
ФГКУЗ «Главный военный клинический госпиталь войск национальной гвардии Российской Федерации»

Вишняковское шоссе, владение 101, микрорайон Никольско-Архангельский, г. Балашиха, Московская область, 143914, Российская Федерация
anatoliy.dubinin.87@mail.ru

Наумов Петр Юрьевич, кандидат педагогических наук, помощник начальника госпиталя по правовой работе – начальник отделения правового обеспечения
ФГКУЗ «Главный военный клинический госпиталь войск национальной гвардии Российской Федерации»
Вишняковское шоссе, владение 101, микрорайон Никольско-Архангельский, г. Балашиха, Московская область, 143914, Российская Федерация,
petr.naumov.777@mail.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Anatoly V. Dubinin, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Officer of the Legal Support Department
Main Military Clinical Hospital of the National Guard Troops of the Russian Federation
101, Vishnyakovskoye Highway, Nikolsko-Arkhangelsky microdistrict, Balashikha, Moscow Region, 143914, Russian Federation
anatoliy.dubinin.87@mail.ru

Petr Y. Naumov, Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Head of the Hospital for Legal Work – Head of the Legal Support Department
Main Military Clinical Hospital of the National Guard Troops of the Russian Federation
101, Vishnyakovskoye highway, Nikolsko-Arkhangelsky microdistrict, Balashikha, Moscow region, 143914, Russian Federation
petr.naumov.777@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2875-2322>
SPIN-code: 2750-3053

Поступила 20.10.2024

После рецензирования 10.11.2024

Принята 21.11.2024

Received 20.10.2024

Revised 10.11.2024

Accepted 21.11.2024



Научная статья | Методология и технология профессионального образования

ОБЗОРНО-ЭМПИРИЧЕСКИЕ ЗАМЕТКИ ОБ АКТУАЛЬНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У СТУДЕНТОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ГОРНОЕ ДЕЛО»

Е.О. Шаравин

Аннотация

Обоснование. Совершение действий, поступков, решений требует от профессионала не только быстрой ориентации в быстро меняющейся обстановке профессиональной деятельности, но и внутреннего побудителя действовать нравственно и эффективно-профессиональной ответственности. Формирование профессиональной ответственности студентов, обучающихся по специальности «Горное дело» нетривиальная научная и практическая задача, требующая обоснования и эмпирической проверки своей актуальности. Изменение технологического уклада и информационно-телекоммуникационного содержания и структуры образования ставят задачи обновления подходов, условий и средств к формированию профессиональной успешности, обеспечения взаимопроникновения знаний и духовно-нравственных ценностей в образовательном пространстве.

Целью исследования выступила постановка проблемы обоснования актуальности формирования профессиональной ответственности студентов, обучающихся по специальности «Горное дело» и ее эмпирическая проверка путем обобщения информации, анкетирования и экспертного опроса.

Метод и методология. Познание актуальности формирования профессиональной ответственности студентов, обучающихся по

специальности «Горное дело» произведено с использованием в исследовании аналитических приемов и методов синтеза, а также сбора, обобщения, и обработки полученной эмпирической информации.

Результаты исследования. В статье на основании анализа современных литературных данных, полученных из психолого-педагогических работ и апробации авторской анкеты, направленной на выявления отношения педагогов и обучающихся к профессиональной ответственности, обоснована актуальность проблемы формирования профессиональной ответственности студентов по специальности «Горное дело» и определены пути дальнейшего экспериментального поиска в заявленном предмете исследования. Определены векторы теоретического познания и внедрения данных разработок в практику.

Область применения результатов. Полученные при проведении эмпирического исследования результаты будут интересны исследователям в области психолого-педагогических наук, профессорско-преподавательскому и административно-управленческому составу вузов для формирования и развития направленности личности студентов, развитию ценностей и идеалов обучающихся. Полученные результаты также открывают перспективы дальнейшего эмпирического познания, сравнительного анализа и учета при работе с экспериментальной и контрольной группой по формированию профессиональной ответственности студентов специальности «Горное дело».

Ключевые слова: социальная ответственность; юридическая ответственность; профессиональная деятельность; профессиональная ответственность; эмпирический подход; образовательная среда; анкетирование; выборка; экспертный опрос; перспективы исследования

Для цитирования. Шаравин Е.О. Обзорно-эмпирические заметки об актуальности формирования профессиональной ответственности у студентов по специальности «Горное дело» // Russian Journal of Education and Psychology. 2024. Т. 15, № 6. С. 402-421. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-716

Original article | Methodology and Technology of Vocational Education

REVIEW-EMPIRICAL NOTES ON THE RELEVANCE OF FORMING PROFESSIONAL RESPONSIBILITY IN STUDENTS SPECIALIZING IN «MINING»

E.O. Sharavin

Abstract

Background. The performance of actions, deeds, decisions requires from a professional not only quick orientation in a rapidly changing environment of professional activity, but also an internal incentive to act morally and effectively - professional responsibility. Formation of professional responsibility of students studying in the specialty «Mining» is a non-trivial scientific and practical task that requires substantiation and empirical verification of its relevance. Changes in the technological structure and information and telecommunication content and structure of education set the tasks of updating approaches, conditions and means for the formation of professional success, ensuring the interpenetration of knowledge and spiritual and moral values in the educational space. The purpose of the study was to formulate the problem of substantiation of the relevance of the formation of professional responsibility of students majoring in «Mining» and its empirical verification through questionnaires and expert surveys.

Method and methodology. The study of the relevance of the formation of professional responsibility of students majoring in “Mining” was carried out using analytical techniques and methods of synthesizing, as well as collecting, generalizing, and processing the obtained empirical information.

Results. In the article, based on the analysis of modern literary data obtained from psychological and pedagogical works and testing the author’s questionnaire aimed at identifying the attitude of teachers and students to professional responsibility, the relevance of the problem of forming professional responsibility of students majoring in «Mining» is substantiated and the ways of further experimental search in the stated subject of the study are

determined. The vectors of theoretical knowledge and the implementation of these developments in practice are determined.

Scope of application of the results. The results obtained during the empirical study will be of interest to researchers in the field of psychological and pedagogical sciences, the teaching and administrative staff of universities for the formation and development of the orientation of the personality of students, the development of the values and ideals of students. The obtained results also open up prospects for further empirical knowledge, comparative analysis and consideration when working with the experimental and control groups on the formation of professional responsibility of students majoring in Mining.

Keywords: social responsibility; legal responsibility; professional activity; professional responsibility; empirical approach; educational environment; questionnaire; sample; expert survey; research prospects

For citation. Sharavin E.O. Review-Empirical Notes on the Relevance of Forming Professional Responsibility in Students Specializing in «Mining». *Russian Journal of Education and Psychology*, 2024, vol. 15, no. 6, pp. 402-421. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-716

Введение

Воспитание, формирование и развитие различных видов ответственности как личностного свойства – задача высшего профессионального образования, которая не теряет своей актуальности в настоящее время. Изменение образовательных программ, содержания и процессуальных основ организации образования, санкционное и военно-политическое давление на Российскую Федерацию формирует новые вызовы для высшей школы и требует в этих условиях подготовить специалиста, ответственного за направление своей деятельности и ее результаты.

Согласно пункту 5 Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей, утвержденных Указом Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 г. № 809 к традиционным ценностям относятся жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, высокие

нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, историческая память и преемственность поколений, единство народов России.

Из приведенной статьи Основ следует, что ответственность и ответственное отношение к своей судьбе, судьбе Отечества, результатам своей профессиональной деятельности является частью государственной политики и социально-значимой задачей. В соответствии с приказом Минобрнауки России от 12.08.2020 № 987 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – специалитет по специальности 21.05.04 Горное дело» в результате освоения программы специалитета выпускник должен обладать суммой универсальных и общепрофессиональных компетенций, в том числе направленных на ответственное отношение к исполнению профессиональных обязанностей и результаты своей деятельности в рамках профессии

Проблема формирования профессиональной ответственности является популярным вектором научного поиска в познании функционирования различных форм, методов и средств обучения и воспитания людей разнообразных профессий, специальностей и направлений подготовки. Об этом свидетельствуют полученные результаты различных разработок известных и начинающих ученых (С.С. Быкова [1], Т.П. Емельянова [2; 18], Л.Г. Пак [15; 17], И.В. Шаповалов [23-25]).

В наблюдаемых в последнее время исследованиях становления, формирования и развития профессиональной ответственности фиксируется, как социально-значимый интерес исследователей в области психолого-педагогических наук, так и проблемность разработки вопросов ответственности как субъектно-личностного качества. Исследования профессиональной ответственности далеки от завершения и обоснования оптимальной модели его формирования [10; 12-14; 19-22].

Метод и методология

Целью авторских разработок выступила постановка проблемы обоснования актуальности формирования профессиональной от-

ветственности студентов специальности «Горное дело» и ее эмпирическая проверка путем обобщения информации, анкетирования и экспертного опроса.

Познание актуальности формирования профессиональной ответственности студентов, обучающихся по специальности «Горное дело» произведено с использованием в исследовании аналитических приемов и методов синтезирования, а также сбора, обобщения, и обработки полученной эмпирической информации.

В качестве опоры исследования в работе использованы научные труды в области познания сущности, структуры, понятия, функций, проблем и направлений совершенствования формирования и воспитания профессиональной ответственности в российской высшей школе (научные работы Ю.П. Зинченко [3], Т.А. Зотовой [4], Е.В. Калиничевой [5], Д.А. Китовой [6], С.И. Кудинова [7], И.Б. Кузнецова [8; 9], О.В. Мухлынина [11], Л.Г. Пак [16]).

В качестве рабочих гипотез были выдвинуты следующие вероятностные предположения: педагогический состав, как обучающий студентов по специальности «Горное дело», так и обучающий студентов по смежным специальностям считает задачу формирования профессиональной ответственности актуальной и современной, а для ее решения считают необходимым разработку и внедрение нового педагогического инструментария; студенты, обучающиеся по специальности «Горное дело» имеют слабые представления о профессиональной ответственности, но имеют внутреннюю потребность в ее формировании.

Результаты исследования

В качестве экспертов привлечены работники, из числа профессорско-преподавательского состава), в области обучения и воспитания студентов технических специальностей, осуществляющие трудовую преподавательскую и научно-исследовательскую деятельность в ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет» – 25 экспертов, ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный технический университет» – 18 экспертов).

Потенциальным и реальным участникам, давшим на этот опрос согласие, было предложено ответить на перечисленные в анкете во-

просы, для эмпирического подтверждения актуальности и необходимости формирования в педагогическом процессе профессиональной ответственности студентов, обучающихся по специальности «Горное дело». В состав экспертов были включены лица профессорско-преподавательского состава технических вузов, которые обучают студентов по специальностям, родственным «Горному делу», но не являющимися таковыми. Перед ответами на предложенные вопросы особое внимание респондентов обращалось на тщательное прочтение и осмысление предложенных вопросов. Анкета являлась анонимной и не имела цели получать персональные или иные охраняемые законом данные.

В целях ответа на вопрос и получения достоверных данных опрашиваемым было предложено пройти опрос путем выбора одного из правильных ответов, отметив нужный вариант ответа авторскими знаками, или указав в разделе другое оригинальный вариант ответа. Полученные результаты представлены в табл. 1.

Таблица 1.

**Результаты опроса по авторской анкете
для лиц (экспертов из числа профессорско-преподавательского состава),
в области обучения и воспитания студентов технических специальностей
(по материалам ответов экспертов ФГБОУ ВО «Нижегородский
государственный архитектурно-строительный университет» –
25 экспертов, ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный
технический университет» – 18 экспертов)**

№ п/п	Наименование вопроса и его сущность	Содержание полученных ответов			
		Да, акту- ально	Необходи- мость и актуаль- ность со- мнительна	За- труд- няясь дать ответ	Другое, (ука- зать при на- личии)
1.	По Вашему мнению, является ли специ- альность «Горное дело» современной и необходимой обществу и государству?	43	-	-	-
2.	Отличается ли специальность «Горное дело» делом повышенным уровнем про- фессиональной ответственности?	35	5	-	5 да, но наряду с другими специ- ально- стями

3.	Актуально ли формировать профессиональную ответственность специалистов в области горного дела в условиях развития современного общества и государства?	40	3	-	-
4.	Необходимо ли формировать профессиональную ответственность специалистов в области горного дела в условиях обучения в образовательной организации высшего образования?	43	-	-	-
5.	Необходимо ли внедрять новые педагогические условия при организации педагогического процесса по формированию профессиональной ответственности студентов, обучающихся по специальности «Горное дело»?	31	5	-	7 да, но на основании имеющихся
6.	Необходимо ли внедрять новые педагогические средства при организации педагогического процесса по формированию профессиональной ответственности студентов, обучающихся по специальности «Горное дело»?	31	5	-	7 да, но на основании имеющихся
7.	Необходимо ли изменять педагогический процесс при организации работы по формированию профессиональной ответственности студентов, обучающихся по специальности «Горное дело»?	37	3	3	
8.	В настоящее время имеется ли достаточный педагогический инструментарий для формирования профессиональной ответственности студентов, обучающихся по специальности «Горное дело»?	10	15	10	8 нет, но его нужно применять комплексно с имеющимся инструментарием
9.	Стоит ли формировать профессиональную ответственность студентов, обучающихся по специальности «Горное дело» при организации работы по формированию и развитию иных видов ответственности личности?	43	-	-	-

10.	Имеются ли перспективы у психолого-педагогического исследования по формированию профессиональной ответственности студентов, обучающихся по специальности «Горное дело»?	28	10	2	3 да, но их необходимо оценить
11.	Требует ли проведение психолого-педагогического исследования по формированию профессиональной ответственности студентов, обучающихся по специальности «Горное дело» инновационных подходов и междисциплинарных методов?	32	7	1	2 да, но наряду с имеющимися и другими методами

Далее из числа лиц, специалистов в области обучения и воспитания студентов по специальности «Горное дело» различной специализации среди экспертов ФГБОУ ВО «Забайкальский государственный университет» – 17 человек, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный архитектурно-строительный университет (Сибстрин)» – 24 человека, ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова» – 13 человек).

Потенциальным и реальным участникам, давшим на этот опрос согласие, было предложено ответить на перечисленные в анкете вопросы, для эмпирического подтверждения актуальности и необходимости формирования в педагогическом процессе профессиональной ответственности студентов, обучающихся по специальности «Горное дело». В состав экспертов были включены лица профессорско-преподавательского состава технических вузов, которые обучают студентов по специальностям, родственным «Горному делу», но не являющимися таковыми. Перед ответами на предложенные вопросы особое внимание респондентов обращалось на тщательное прочтение и осмысление предложенных вопросов. Анкета являлась анонимной и не имела цели получать персональные или иные охраняемые законом данные.

В целях ответа на вопрос и получения достоверных данных опрашиваемым было предложено пройти опрос путем выбора одного из правильных ответов, отметив нужный вариант ответа авторскими знаками, или указав в разделе другое оригинальный вариант ответа. Полученные результаты представлены в табл. 2.

Таблица 2.

Результаты опроса по авторской анкете
лиц (экспертов из числа профессорско-преподавательского состава),
в области обучения и воспитания студентов по специальности «Горное дело»
различной специализации (по материалам ответов экспертов ФГБОУ ВО
«Забайкальский государственный университет» – 17 человек, ФГБОУ ВО
«Новосибирский государственный архитектурно-строительный университет
(Сибстрин)» – 24 человека, ФГАОУ ВО «Северный (Арктический)
федеральный университет имени М.В. Ломоносова» – 13 человек)

№ п/п	Наименование вопроса и его сущность	Содержание полученных от- ветов			
		Да, акту- аль- но	Необхо- димость и акту- альность сомни- тельна	За- труд- няясь дать ответ	Другое, (указать при на- личии)
1.	По Вашему мнению, является ли специ- альность «Горное дело» современной и необходимой обществу и государству?	50	2	2	-
2.	Отличается ли специальность «Горное дело» делом повышенным уровнем про- фессиональной ответственности?	42	7	1	4 да, но наряду с другими специаль- ностями
3.	Актуально ли формировать профессио- нальную ответственность специалистов в области горного дела в условиях развития современного общества и государства?	51	1	-	-
4.	Необходимо ли формировать профессио- нальную ответственность специалистов в области горного дела в условиях обучения в образовательной организации высшего образования?	50	2	2	-
5.	Необходимо ли внедрять новые педаго- гические условия при организации педа- гогического процесса по формированию профессиональной ответственности сту- дентов, обучающихся по специальности «Горное дело»?	40	5	1	8 необхо- димо рас- смотреть, какие именно
6.	Необходимо ли внедрять новые педагогиче- ские средства при организации педагогиче- ского процесса по формированию професси- ональной ответственности студентов, обуча- ющихся по специальности «Горное дело»?	31	5	-	7 да, но на ос- новании имею- щихся

7.	Необходимо ли изменять педагогический процесс при организации работы по формированию профессиональной ответственности студентов, обучающихся по специальности «Горное дело»?	28	11	2	13 да, но необходимо понять как именно
8.	В настоящее время имеется ли достаточный педагогический инструментарий для формирования профессиональной ответственности студентов, обучающихся по специальности «Горное дело»?	23	25	3	3 респондента посчитали вопрос некорректным
9.	Стоит ли формировать профессиональную ответственность студентов, обучающихся по специальности «Горное дело» при организации работы по формированию и развитию иных видов ответственности личности?	38	8	2	6 эта работа в настоящее время организована
10.	Имеются ли перспективы у психолого-педагогического исследования по формированию профессиональной ответственности студентов, обучающихся по специальности «Горное дело»?	48	3	1	
11.	Требуется ли проведение психолого-педагогического исследования по формированию профессиональной ответственности студентов, обучающихся по специальности «Горное дело» инновационных подходов и междисциплинарных методов?	52	2		

Далее для студентов, обучающихся по специальности «Горное дело» различной специализации в ФГБОУ ВО «Забайкальский государственный университет» (20 человек, 2 курс обучения) и ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный архитектурно-строительный университет (Сибстрин)» (28 человек, 2 курс обучения) была разработана авторская анкета для проверки гипотезы о том, что обучаемые имеют слабые представления о профессиональной ответственности, но имеют внутреннюю потребность в её формировании.

Потенциальным и реальным участникам, давшим на этот опрос согласие, было предложено ответить на перечисленные в анкете вопросы, для эмпирического подтверждения авторского предположения. В состав опрошенных были включены студенты, обучающиеся

по специальности «Горное дело» различной специализации. Перед ответами на предложенные вопросы особое внимание респондентов обращалось на тщательное прочтение и осмысление предложенных вопросов. Анкета являлась анонимной и не имела цели получать персональные или иные охраняемые законом данные.

В целях ответа на вопрос и получения достоверных данных опрашиваемым было предложено пройти опрос путем выбора одного из правильных ответов, отметив нужный вариант ответа авторскими знаками, или указав в разделе «иное» оригинальный вариант ответа. Полученные результаты представлены в табл. 3.

Таблица 3.

**Результаты опроса по авторской анкете
для студентов, обучающихся по специальности «Горное дело»
различной специализации (по материалам ответов студентов ФГБОУ
ВО «Забайкальский государственный университет» - 20 человек
(2 курс обучения), ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный
архитектурно-строительный университет (Сибстрин)» - 28 человек,
также 2 курс обучения)**

№ п/п	Наименование вопроса и его сущность	Содержание полученных ответов			
		Да	Нет	Не знаю	Иное
1.	Вы осознанно выбрали для обучения специальность «Горное дело»?	30	8	3	7 осознанно, но не самостоятельно, по совету родственников, знакомых и друзей
2.	Видите ли Вы перспективы дальнейшего трудоустройства после обучения и получения высшего образования по специальности «Горное дело»?	40	2	6	
3.	Должен ли специалист в области горного дела быть ответственным, как в общем, так и в профессиональном плане?	42	-	2	4 как и специалист любой иной профессии
4.	Вам знакомо словосочетание «профессиональная ответственность»?	10	22	8	8 знакомо, но выраженного отношения к нему нет
5.	Понимаете ли Вы значение и смысл профессиональной ответственности специалиста по горному делу?	8	25	8	7 не совсем поняли вопрос

6.	Правильно ли формировать профессиональную ответственность в условиях обучения в образовательной организации высшего образования?	15	6	23	4 не имеют понятия о разрешении данного вопроса
7.	Готовы ли Вы принять участие в экспериментальном обучении и воспитании, направленном на формирование профессиональной ответственности?	42	2	4	

Заключение

Полученные результаты позволяют сделать несколько выводов. *Во-первых*, проблему формирования профессиональной ответственности считают актуальной и необходимой к решению, как эксперты из числа педагогических работников вузов, осуществляющих обучение по специальности 21.05.04 «Горное дело», так и педагогические работники, выступавшие экспертами, из смежных специальностей и направлений подготовки. *Во-вторых*, находит свое эмпирическое подтверждение гипотеза автора о том, что для успешного, результативного и эффективного формирования профессиональной ответственности студентов специальности «Горное дело» необходима разработка авторского и инновационного педагогического инструментария (условий, средств, методов, методических приемов и технологий). В-третьих, студенты, обучающиеся по специальности 21.05.04 «Горное дело» имеют слабое представление о профессиональной ответственности, однако, желают узнать о ней больше и поучаствовать в дальнейшей эмпирической работе.

Стоит отметить, что полученные при проведении эмпирического исследования результаты будут интересны исследователям в области психолого-педагогических наук, профессорско-преподавательскому и административно-управленческому составу образовательных организаций высшего образования для формирования и развития направленности личности студентов, развитию ценностей и идеалов обучаемых. Полученные научные результаты также открывают перспективы дальнейшего эмпирического познания, сравнительного анализа и учета при работе с экспериментальной и контрольной группой по формированию профессиональной ответственности студентов специальности 21.05.04 «Горное дело».

Список литературы

1. Быкова С.С. Становление профессиональной ответственности будущего педагога: психолого-педагогический контекст // Вестник Вятского государственного университета. 2018. № 1. С. 81–88.
2. Емельянова Т.П. Формирование профессиональной ответственности как фактор предотвращения техногенных рисков / Т.П. Емельянова, Т.В. Белых, Е.В. Пашенко де Превиль // Вестник Университета Российской академии образования. 2018. № 3. С. 10–16.
3. Журавлев А.Л. Ценностно-смысловые детерминанты профессиональной ответственности в обыденном представлении россиян / А.Л. Журавлев, Ю.П. Зинченко, Д.А. Китова, О.А. Первачева // Национальный психологический журнал. 2024. Т. 19, № 1. С. 56–76. <https://doi.org/10.11621/npj.2024.0104>
4. Зотова Т.А. Формирование профессиональной ответственности у студентов железнодорожного вуза в период пандемии: условия // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 75-3. С. 162–164.
5. Калиничева Е.В., Глушак Е.В. Исследование профессиональной ответственности педагогов-психологов на разных стадиях эмоционального выгорания // International Journal of Medicine and Psychology. 2024. Т. 7, № 3. С. 257–264. <https://doi.org/10.58224/2658-3313-2024-7-3-257-264>
6. Китова Д.А., Журавлев А.Л. Феномен ответственности в структуре представлений россиян о профессиональной деятельности // Психологический журнал. 2022. Т. 43, № 5. С. 47–57. <https://doi.org/10.31857/S020595920022781-5>
7. Кудинов С.И. Ответственность как предпосылка профессиональной самореализации сотрудников судебной системы / С.И. Кудинов, С.С. Кудинов, А.О. Бурцев // Прикладная юридическая психология. 2023. № 2(63). С. 39–51. [https://doi.org/10.33463/2072-8336.2023.2\(63\).039-051](https://doi.org/10.33463/2072-8336.2023.2(63).039-051)
8. Кузнецов И.Б. Интегральная характеристика компетенции «Профессиональная ответственность» специалиста гражданской авиации // Перспективы науки. 2021. № 11(146). С. 244–250.

9. Кузнецов И.Б. Верификация педагогической концепции формирования профессиональной ответственности специалиста // Глобальный научный потенциал. 2023. № 7(148). С. 87–92.
10. Мусина Н.И. Педагогические условия формирования готовности к межличностному общению курсантов МВД России в процессе организации внеаудиторной деятельности / Н.И. Мусина, Т.Г. Мухина, К.Д. Дятлова // Психолого-педагогический поиск. 2020. № 4(56). С. 43–54. <https://doi.org/10.37724/RSU.2020.56.4.004>
11. Мухлынина О.В. Взаимосвязь показателей ответственности и личностных характеристик у сотрудников промышленных предприятий // Московский экономический журнал. 2020. № 6. С. 90. <https://doi.org/10.24411/2413-046X-2020-10449>
12. Насипова С.Б. Профессиональная ответственность государственного служащего как педагогический феномен и объект проектного управления // Управление образованием: теория и практика. 2021. № 2(42). С. 115–122. <https://doi.org/10.25726/w2627-9681-3784-n>
13. Наумов П.Ю. Педагогические условия и средства развития системы ценностей будущих офицеров внутренних войск МВД России / П.Ю. Наумов, Э.Г. Скибицкий; Сибирская академия финансов и банковского дела. Новосибирск: Сибирская академия финансов и банковского дела, 2014. 191 с.
14. Наумов П.Ю., Дьячков А.А. Субъектность и интеллигентность: от понятия к изоморфизму // Russian Journal of Education and Psychology. 2021. Т. 12, № 6. С. 188–200. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2021-12-6-188-200>
15. Пак Л.Г. Профессиональная ответственность молодых специалистов в аспекте преобразований современного социума / Л.Г. Пак, Е.Г. Каменева, В.И. Пак // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 83-4. С. 90–93.
16. Пак Л.Г. Особенности формирования профессиональной ответственности будущего специалиста в современных условиях // Инновации в образовании. 2024. № 9. С. 4–12.
17. Пак Л.Г. Формирование профессиональной ответственности будущих специалистов как базисный регулятив успешности трудовой

- деятельности // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2024. № 1(61). С. 143–148. https://doi.org/10.52772/25420291_2024_1_143
18. Пашенко - Де Превиль, Е.В., Емельянова Т.П. Использование категории ответственности в контексте техногенных рисков // Образование личности. 2018. № 3. С. 114–123.
19. Пихконен Л. В. Особенности практической подготовки студентов специальности «Горное дело» специализации «Технологическая безопасность и горноспасательное дело» / Л. В. Пихконен, Е. О. Шаравин, А. Н. Сергиенко // Горный информационно-аналитический бюллетень (научно-технический журнал). 2019. № S7. С. 152–163. <https://doi.org/10.25018/0236-1493-2019-4-7-152-163>
20. Смирнов Д.В. Система развития профессиональной психологической пригодности будущих офицеров / Д.В. Смирнов, П.Ю. Наумов, А.А. Дьячков; Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина. Тамбов: Издательский дом «Державинский», 2020. 152 с.
21. Сорокоумова С.Н. Проблемы личностных трансформаций в процессе самореализации военнослужащих-женщин / С.Н. Сорокоумова, Я.В. Ерохина // Психолого-педагогический поиск. 2023. № 2(66). С. 129–135. <https://doi.org/10.37724/RSU.2023.66.2.016>
22. Шабанов А.Г. Компетентностно-ориентированная модель профессионального образования // Инновации в образовании. 2012. № 4. С. 74–78.
23. Шаповалов И.В., Наумов П.Ю. Педагогические условия формирования профессиональной ответственности будущих офицеров ФСБ России // Европейский журнал социальных наук. 2017. № 12-2. С. 280–283.
24. Шаповалов И.В. Результаты практического внедрения педагогической программы формирования профессиональной ответственности будущих офицеров ФСБ России / И.В. Шаповалов, П.Ю. Наумов, А.А. Дьячков // Научное мнение. 2019. № 1-2. С. 79–86. <https://doi.org/10.25807/PBN.22224378.2019.1-2.79.86>
25. Шаповалов И.В. Профессиональная ответственность будущих офицеров национальной безопасности: от понятия к содержанию дея-

тельности по её формированию // Педагогический журнал. 2020. Т. 10, № 6-1. С. 241–247. <https://doi.org/10.34670/AR.2020.78.61.028>

References

1. Bykova S.S. Formation of professional responsibility of future teachers: psychological and pedagogical context. *Bulletin of Vyatka State University*, 2018, no. 1, pp. 81–88.
2. Emelyanova T.P. Formation of professional responsibility as a factor in preventing man-made risks / T.P. Emelyanova, T.V. Belykh, E.V. Pashchenko-Previl. *Bulletin of the University of the Russian Academy of Education*, 2018, no. 3, pp. 10–16.
3. Zhuravlev A.L. Value-semantic determinants of professional responsibility in the everyday understanding of Russians / A.L. Zhuravlev, Yu.P. Zinchenko, D.A. Kitova, O.A. Pervacheva. *National Psychological Journal*, 2024, vol. 19, no. 1, pp. 56–76. <https://doi.org/10.11621/npj.2024.0104>
4. Zotova T.A. Formation of professional responsibility among students of a railway university during a pandemic: conditions. *Problems of modern pedagogical education*, 2022, no. 75-3, pp. 162–164.
5. Kalinicheva E.V., Glushak E.V. Study of professional responsibility of educational psychologists at different stages of emotional burnout. *International Journal of Medicine and Psychology*, 2024, vol. 7, no. 3, pp. 257–264. <https://doi.org/10.58224/2658-3313-2024-7-3-257-264>
6. Kitova D.A., Zhuravlev A.L. The Phenomenon of Responsibility in the Structure of Russians' Perceptions of Professional Activity. *Psychological Journal*, 2022, vol. 43, no. 5, pp. 47–57. <https://doi.org/10.31857/S020595920022781-5>
7. Kudinov S.I. Responsibility as a Prerequisite for Professional Self-Realization of Judicial System Employees / S.I. Kudinov, S.S. Kudinov, A.O. Burtsev. *Applied Legal Psychology*, 2023, no. 2(63), pp. 39–51. [https://doi.org/10.33463/2072-8336.2023.2\(63\).039-051](https://doi.org/10.33463/2072-8336.2023.2(63).039-051)
8. Kuznetsov I.B. Integral characteristics of the competence «Professional responsibility» of a civil aviation specialist. *Prospects of Science*, 2021, no. 11 (146), pp. 244-250.

9. Kuznetsov I.B. Verification of the pedagogical concept of the formation of professional responsibility of a specialist. *Global scientific potential*, 2023, no. 7 (148), pp. 87-92.
10. Musina N.I. Pedagogical conditions for the formation of readiness for interpersonal communication of cadets of the Ministry of Internal Affairs of Russia in the process of organizing extracurricular activities / N.I. Musina, T.G. Mukhina, K.D. Dyatlova. *Psychological and pedagogical search*, 2020, no. 4 (56), pp. 43-54. <https://doi.org/10.37724/RSU.2020.56.4.004>
11. Mukhlynina O.V. The relationship between responsibility indicators and personal characteristics of employees of industrial enterprises. *Moscow Economic Journal*, 2020, no. 6, p. 90. <https://doi.org/10.24411/2413-046X-2020-10449>
12. Nasipova S.B. Professional responsibility of a civil servant as a pedagogical phenomenon and an object of project management. *Education Management: Theory and Practice*, 2021, no. 2(42), pp. 115–122. <https://doi.org/10.25726/w2627-9681-3784-n>
13. Naumov P.Yu. Pedagogical conditions and means of developing the value system of future officers of the internal troops of the Ministry of Internal Affairs of Russia / P. Yu. Naumov, E. G. Skibitsky; Siberian Academy of Finance and Banking. Novosibirsk: Siberian Academy of Finance and Banking, 2014, 191 p.
14. Naumov P. Yu., Dyachkov A. A. Subjectivity and intelligence: from concept to isomorphism. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2021, vol. 12, no. 6, pp. 188–200. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2021-12-6-188-200>
15. Pak L. G. Professional responsibility of young specialists in the aspect of transformations of modern society / L. G. Pak, E. G. Kameneva, V.I. Pak. *Problems of modern pedagogical education*, 2024, no. 83-4, pp. 90–93.
16. Pak L.G. Features of the formation of professional responsibility of a future specialist in modern conditions. *Innovations in education*, 2024, no. 9, pp. 4–12.
17. Pak L.G. Formation of professional responsibility of future specialists as a basic regulator of successful work activity. *Bulletin of Shadrinsk*

- State Pedagogical University*, 2024, no. 1(61), pp. 143–148. https://doi.org/10.52772/25420291_2024_1_143
18. Pashchenko - De Preville, E.V., Emelyanova T.P. Using the category of responsibility in the context of man-made risks. *Education of the individual*, 2018, no. 3, pp. 114–123.
19. Pihkonen L. V. Features of practical training of students majoring in «Mining» specializing in «Technological Safety and Mine Rescue» / L. V. Pihkonen, E. O. Sharavin, A. N. Sergienko. *Mining Information and Analytical Bulletin (scientific and technical journal)*, 2019, no. S7, pp. 152–163. <https://doi.org/10.25018/0236-1493-2019-4-7-152-163>
20. Smirnov D.V. The system of development of professional psychological suitability of future officers / D.V. Smirnov, P.Yu. Naumov, A.A. Dyachkov; Tambov State University named after G. R. Derzhavin. Tambov: Derzhavinsky Publishing House, 2020, 152 p.
21. Sorokoumova S. N. Problems of personal transformations in the process of self-realization of female military personnel / S.N. Sorokoumova, Ya.V. Erokhina. *Psychological and pedagogical search*, 2023, no. 2 (66), pp. 129–135. <https://doi.org/10.37724/RSU.2023.66.2.016>
22. Shabanov A.G. Competence-oriented model of professional education. *Innovations in education*, 2012, no. 4, pp. 74–78.
23. Shapovalov I.V., Naumov P.Yu. Pedagogical conditions for the formation of professional responsibility of future officers of the FSB of Russia. *European Journal of Social Sciences*, 2017, no. 12-2, pp. 280–283.
24. Shapovalov I.V. Results of the practical implementation of the pedagogical program for the formation of professional responsibility of future officers of the FSB of Russia / I.V. Shapovalov, P.Yu. Naumov, A.A. Dyachkov. *Scientific opinion*, 2019, no. 1-2, pp. 79–86. <https://doi.org/10.25807/PBH.22224378.2019.1-2.79.86>
25. Shapovalov I.V. Professional responsibility of future national security officers: from concept to content of activities for its formation. *Pedagogical journal*, 2020, vol. 10, no. 6-1, pp. 241–247. <https://doi.org/10.34670/AR.2020.78.61.028>

ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Шаравин Евгений Олегович, старший преподаватель кафедры
горноспасательного дела и взрывобезопасности
*Санкт-Петербургский университет государственной про-
тивопожарной службы МЧС России им. Героя Российской
Федерации генерала армии Е.Н. Зиничева*
*Московский проспект, 149, г. Санкт-Петербург, 196105, Рос-
сийская Федерация*
e_sharavin@mail.ru

DATA ABOUT THE AUTHOR

Evgeny O. Sharavin, Senior Lecturer, Department of Mine Rescue and
Explosion Safety
*Saint Petersburg University of the State Fire Service of the Rus-
sian Emergencies Ministry named after Hero of the Russian Fed-
eration, General of the Army E.N. Zinichev*
*149, Moskovsky Prospekt, Saint Petersburg, 196105, Russian Fe-
deration*
e_sharavin@mail.ru
SPIN-code: 2586-2429

Поступила 20.11.2024

После рецензирования 10.12.2024

Принята 14.12.2024

Received 20.11.2024

Revised 10.12.2024

Accepted 14.12.2024



Научная статья | Общая педагогика, история педагогики и образования

ЦЕННОСТНОЕ ЯДРО ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ И ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ В РОССИИ

М.А. Юрченко

Аннотация

Обоснование. Актуальность исследования истоков формирования национальной идентичности и гражданственности объясняется объективной сложностью балансирования между реализацией общенациональных стандартов и учетом региональных особенностей при реализации образовательной политики в мультикультурном государстве (на примере РФ). Успех реализации сбалансированной образовательной политики определяет качество воспитания и обучения кадрового потенциала страны. Несмотря на наличие нормативно-правовой базы в русле межкультурной педагогики и относительную проработанность вопросов формирования национальной идентичности на уровне методики преподавания учебных предметов и дисциплин и общей педагогики, в области дидактики наблюдается очевидная лакуна педагогического знания, требующая внимания исследователей.

Цель. В рамках данной статьи автор ставит перед собой цель критически осмыслить истоки формирования национальной идентичности и гражданственности в светской России и сформулировать ценностное ядро новой дидактической концепции.

Материалы и методы. Опираясь на принципы гуманизации и гуманитаризации образования и культурологический подход, ведущими методами исследования выступили анализ, синтез и моделирование. Материалы исследования составили труды деятелей Просвещения зари советской государственности А.В. Луначарского и Н.К. Крупской, а также современная нормативно-правовая документация.

Результаты. Автор находит подтверждение гипотезы о том, что при формулировании ценностного ядра ФНИиГ в современных реалиях мы можем опираться на константы, заложенные вышеназванными деятелями. Ценностное ядро ФНИиГ определяется аксиоматичностью понимания богатства общества, определяемом единством в многообразии, и находит свое воплощение в 2 кластерах: портрет педагога и содержательно-смысловое наполнение педагогического процесса, содержание которых раскрыто автором на материале трудов советских педагогов.

Ключевые слова: кластерная модель ценностного ядра; гражданское самосознание; активная гражданственность; национальная идентичность; образование в нациестроительстве

Для цитирования. Юрченко М.А. Ценностное ядро формирования национальной идентичности и гражданственности в России // Russian Journal of Education and Psychology. 2024. Т. 15, № 6. С. 422-443. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-711

Original article | General Pedagogy, History of Pedagogy and Education

VALUE CORE OF IDENTITY AND CIVISM CONSTRUCTION IN RUSSIA

M.A. Yurchenko

Abstract

Background. The relevance of studying the origins of national identity and civism construction is explained by the objective complexity of balancing between the implementation of national standards and taking into account regional specificity when implementing educational policy in a multicultural state (on the example of the Russian Federation). The success of implementing a balanced educational policy determines the quality of learning of the country's human resources. Despite the presence of a regulatory framework in line with intercultural pedagogy and the relative elaboration of issues of the national identity construction at the methodical level of teaching subjects and disciplines and general pedagogy, in the field

of didactics there is an obvious gap in pedagogical knowledge that demands the researchers' attention.

Purpose. Within the framework of this article, the author set the purpose to critically realize the origins of the national identity and civism construction in secular Russia.

Materials and methods. Based on the principles of humanization and humanitarization of education and following the cultural approach. The leading research methods were analysis, synthesis and modeling. The research materials comprised the works of the key actors of Enlightenment of the Soviet statehood early days – A.V. Lunacharskiy and N.K. Krupskaya, as well as the legal framework.

Results. The author confirmed the hypothesis that when formulating the value core of NI&CC in current agenda, we may rely on the foundations the above-mentioned scholars. The value core NI&CC is determined by the axiomatic understanding of the wealth of society, defined by unity in diversity, and is embodied in 2 clusters: the portrait of a teacher and the gist and semantics of the pedagogical process, the content of the core is revealed by the author based on the works of Soviet scholars.

Keywords: cluster model of the value core; civic consciousness; active civism; national identity; education in state-building

For citation. Yurchenko M.A. Value Core of Identity and Civism Construction in Russia. Russian Journal of Education and Psychology, 2024, vol. 15, no. 6, pp. 422-443. DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-6-711

Введение

На фоне огромного национального и регионального разнообразия России нельзя недооценивать значение образования как средства сохранения и укрепления национальной идентичности и самосознания представителей разных культур как россиян [23]. Перед российской образовательной политикой, являющейся мультикультурной по своей природе, стоит непростая задача поиска баланса между реализацией общенациональных стандартов и учетом региональных особенностей [3; 4; 14]. Решение данной задачи является условием обеспечения равных возможностей получения качественного

образования вне зависимости от места проживания и культурной принадлежности и гармоничного интеллектуального и личностного развития кадрового потенциала страны.

Законодательная база дает некоторое представление о степени разработанности целенаправленного формирования национальной идентичности и гражданственности в России. На федеральном уровне до 2014 г. действовала Национальная доктрина образования в Российской Федерации:

1. «Сохранение, распространение и развитие национальной культуры;
2. Воспитание патриотов России, уважающих права и свободы личности, отличающихся высокой нравственностью и проявляющих национальную и религиозную терпимость, уважительное отношение к языкам, традициям и культуре других народов;
3. Воспитание у детей и молодежи целостного миропонимания и современного научного мировоззрения, развитие культуры межэтнических отношений.
4. Гармонизация национальных и этнокультурных отношений; сохранение и поддержку этнической и национально-культурной самобытности народов России, гуманистических традиций их культур; сохранение языков и культур всех народов Российской Федерации; развитие образования и культуры коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока.
5. Сохранение и развитие значимости русского языка как одного из объединяющих факторов многонационального российского государства»¹.

В национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» от 04.02.2010 г. национальным идеалом был заявлен «высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России,

¹ Национальная доктрина образования в РФ. Одобрена Постановлением Правительства РФ No751 от 04.10.2000 URL: <https://docs.cntd.ru/document/901771684> (дата обращения: 24.04.2024)

принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененный в духовных и культурных традициях многонационального народа РФ»¹.

Нельзя не упомянуть Указ Президента от 19.12.2012 N 1666 (ред. от 15.01.2024) «О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года»², где подчеркивается необходимость решения задач «международного культурного и гуманитарного сотрудничества как средства налаживания межкультурного диалога, обеспечения взаимопонимания между народами», поскольку в условиях переориентации на дружественные страны и реактуализации новых языков международного общения (помимо английского) стратегия недвусмысленно приобретает новое звучание.

Несмотря на то, что за последние 15 лет в образовании действительно была создана некоторая правовая база комфортного и мирного сосуществования граждан, в самом общем виде декларирующая, во-первых, формирование уважительного отношения к исторически накопленному потенциалу народов России, во-вторых, формирование основополагающих ценностей (Родина, культура, семья, религия, многонациональность, духовность и др.), в третьих, формирование социально-моральных установок и развитие нравственности (гуманность, толерантность), в современном мире индивиды часто испытывают оторванность от общества (проблемы самоидентификации) [24], что, во-первых, разрушает их чувство безопасности, определяемой принадлежностью к сплоченной общности, во-вторых, значительно снижает готовность активно включаться в социальные процессы (разрушает основы гражданственности).

В связи с обилием трудов, рассматривающих вопрос формирования национальной идентичности и гражданственности на уров-

¹ Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» (утверждена 4 февраля 2010 года Пр-271) // Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов. URL: <https://docs.cntd.ru/document/902210953> (дата обращения: 27.04.2024)

² Указ Президента от 19.12.2012 N 1666 (ред. от 15.01.2024) «О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_139350/ff30f91360f2917b325d507685fd90353895d2bd/ (дата обращения: 01.05.2024)

нях методики и общей педагогики и констатируемым отсутствием таковых в области дидактики, проблемное поле нашего исследования очерчено формулированием ценностного ядра дидактической концепции формирования национальной идентичности и гражданственности (Далее – ФНИиГ) в условиях отсутствия идеологически формализованного портрета гражданина РФ. Базовая гипотеза нашего исследования заключается в том, что при формулировании ценностного ядра ФНИиГ мы можем опираться на деятелей Просвещения зари советской государственности – А.В. Луначарского и Н.К. Крупскую.

В нашей работе под национальной идентичностью мы понимаем надэтническую категорию, характеризующую самосознанием (самоопределением) индивида гражданином своей страны и носителем ее культурного кода, гражданственность же рассматривается как совокупность личностных качеств индивида, определяющих его самостоятельность и состоятельность как гражданина, что подразумевает способность и готовность осуществлять свою жизнедеятельность в соответствии с общественным договором. Считаем важным отметить, что, несмотря на многомерность ФНИиГ, в контексте данного исследования затрагивается только педагогическая сторона рассматриваемого явления, а именно – потенциал и возможности продуктивного участия образовательной организации и лично педагога в результативном ФНИиГ у обучающихся.

Цель данной статьи – моделирование ценностного ядра ФНИиГ по результатам критического осмысления истоков ФНИиГ в светской России в контексте современной образовательной политики.

Материалы и методы

В исследовании, выпущенном ЮНЕСКО в 1996 г. и известном как «Образование: сокрытое сокровище», Международная комиссия по образованию для XXI века выдвинула на первый план развитие духовного начала в противовес материальным ценностям, подчеркивая текущее искажение баланса в пользу ценностей материальных

[25]. Гуманитарная культура – не сумма знаний по гуманитарным предметам, но образованность, которая остается с человеком тогда, когда забывается зазубренное, важная каждому. Гуманитарная культура продуцирует скрепы, с помощью которых связываются звенья цепочки «я-мой (на)род-человечество-мир».

Самая благородная задача образования заключается в развитии гуманитарной культуры, гуманитарная культура личности в свою очередь подразумевает этику ответственности, которая является базисом для формирования гражданственности индивида наравне его национальной идентичностью.

По Т.Г. Браже долгосрочным результатом гуманизации и гуманитаризации образования станет то, что оно обеспечит устойчивое развитие государства (поддерживающий и компенсаторный характер образования), а краткосрочным – возвращение человеческого капитала, руками и умами которого будет выстроено это устойчивое развитие (формирование человека и гражданина через образование) [1].

Культура – одновременно источник духовного наполнения личности и среда, в условиях которой личности предстоит реализоваться. В современной педагогике культурологический подход понимается как методологическая основа субъектности личности, ее разностороннего и продуктивного развития, поскольку он концентрирует внимание на необходимости выявления того, как педагогическому процессу соответствовать гуманистическим веяниям в современной культуре, обогащая свои форму и содержание.

Т.о. в своем исследовании мы опираемся на принципы гуманизации и гуманитаризации образования в рамках актуальной субъект-субъектной образовательной парадигмы и культурологический подход.

Данная статья представляет собой продукт анализа архивных источников (стенография речей и публикаций А.В. Луначарского и Н.К. Крупской конца второго десятилетия и первой половины третьего десятилетия XX в.) и современных нормативных документов в области образовательной политики, актуализирующих проблематику

исследования¹. Исследование теоретически фундировано благодаря привлечению трудов авторитетных отечественных и зарубежных педагогов более позднего периода, позволяющий произвести ретроспективное сравнение ценностных ориентаций образовательной политики в сфере формирования национальной идентичности и гражданственности.

Оговоримся, что при анализе стенограмм выступлений и печатных трудов ключевых деятелей выбранного исторического периода нами намеренного опускается политический контекст, не представляющий ценности для нашего исследования и не вступающий в противоречие с изложенными в тексте цитатами авторов.

Результаты исследования

В трудах А.В. Луначарского мы находим подтверждение тезиса о том, что образование является основой разумного существования каждого достойного жить человека и всей осознанной жизни общества. Человек живет не для того, чтобы есть, а ест для того, чтобы жить, однако нельзя сказать, что человек обучается для того, чтобы жить, а не живет для того, чтобы обучаться, поскольку лишь постоянное обучение дает человеку шанс не упустить жизненный дар усиления духа и расширения самой жизни [10]. На основе трудов А.В. Луначарского нами выделены следующие компоненты ценностного ядра ФНИиГ:

1. Отбор, качественная подготовка и поддержание статуса педагога.

А.В. Луначарский уделяет огромное внимание качеству подготовки педагогов, отбору кандидатов в педагоги, стартовой зарплате, имиджу профессии. Парадоксально, описывая положение учителя в 1922 г., А.В. Луначарский почти зеркально отразил то, что наблюдается 100 лет спустя, отмечая, что учитель до сих пор не получает должного социального уважения, лишен достойных

¹ Селекция материалов исследования в рамках указанного исторического периода объясняется тем, что о выявлении педагогических истоков ФНИ и ВГ правомерно рассуждать лишь с момента отказа от триады «православие-самодержавие-народность» царского периода и начала светского нациестроительства советской эпохи.

условий жизни, которые сделали бы его работу более удовлетворительной [16]. ««Врачу, исцелися сам»... чрезвычайно серьезное значение приобретает это выражение, когда его переносишь на учителя: «Учитель, научись сам»» [18].

А.В. Луначарский обращает внимание на необходимость непрерывного образования для учителя, говоря о том, что невежественному учителю ни один родитель не отдаст своего ребенка, при этом речь идет не только о знании предметной области, что является абсолютным минимумом, но далеко не самым важным: по его мнению, гораздо более ценно само мастерство преподавания и воспитания, неразрывно сплетенные друг с другом. Русское понятие «образование» и немецкое «Bildung» точно отражают суть процесса: ребёнок воспринимается как существо, ещё не обретшее окончательный облик, как материал, которому предстоит придать нужную форму [11].

Способ преподавания играет ключевую роль в том, как ученики воспримут учебный процесс: как испытание, которое они будут стремиться скрасить озорством и проделками, или как захватывающее путешествие, в ходе которого класс сложится в сплочённый коллектив, наполненный благодарностью к своему наставнику. Если золото, испорченное мастером, можно переплавить, а бракованные драгоценные камни отсеять, то человек, который ценится выше любого бриллианта, не подлежит такой переработке, поэтому любое повреждение человеческой личности является или тяжким преступлением, или глубокой невинной ошибкой. Работа с таким ценным материалом требует предельной точности и чёткого понимания конечной цели этого процесса: ни одного процента брака, ни одной загубленной жизни.

Особое внимание уделяется саморазвитию, возвышающему учителя до примера для подражания, до вдохновителя, способного внести в сердце ребёнка любовь к исторической эпохе, помочь ему осмыслить её требования и испытания. Во главу угла ставится самовоспитание, позиционирующее учителя как образец, носителя «живой мысли», который способен влюбить ребенка в эпоху,

помочь ему понять ее запросы и вызову¹. Невозможно отрицать, что в контексте социально-гуманитарного знания требуется своеобразная личностная селекция для того, чтобы к ученику действительно приходили те самые смыслы, которые заложены лучшими умами нашей страны.

2. Деятельностный подход в обучении как способ подкрепления чувств причастности, общности и ответственности.

По мнению Н.К. Крупской, для сплочения детского коллектива необходимы яркая, содержательная и насыщенная интересными событиями жизнь, высокие идеалы, совместное обучение, общественная деятельность и другие формы коллективного взаимодействия, которые направлены на формирование у школьников коллективного мышления и «общественных инстинктов». Общественный инстинкт, в понимании Н.К. Крупской, – это способность сопереживать другим и понимать их [7], а строгий формализм в образовании лишь наносит урон образовательному процессу и вредит психике детей. В.А. Сухомлинский отмечал, что исключительно негативного отношения заслуживает ситуация, когда даже забота о нуждающихся превращается в очередное «дело» и становится объектом оценок. Тот, в ком воспитан гражданский долг, никогда не использует свои возможности для зла, напротив, он будет стремиться действовать исключительно в хорошем, соответствующем идеалам и интересам общества [19].

Когда человек ценит свой класс, свой коллектив и самого себя как незыблемые ценности, возникает понятие о пролетарской чести класса. А.С. Макаренко считал, что гордость – это осознание человеком своей активной роли в коллективе и утверждал, что лучший способ воспитания дисциплины – это воспитание чувства гордости за свой коллектив, за красоту товарищества и исполненного долга [13]. Практика А.С. Макаренко, воспитанники которого испытыва-

¹ В последующем Луначарский отмечал, что учителя и их передовые лидеры предпочитали политическую нейтральность в школе, аполитичность в педагогике. Для него эта мысль сама по себе была унижительной, невежественной и обывательской, в особенности искренняя вера многих учителей в то, что они работали аполитично при царе с «божественным законом и патриотической историей».

ли чувство ответственности по отношению к сообществу и принимали это как естественное положение дел, ярко подтверждает идеи А.В. Луначарского.

3. Интегративный характер деятельности обучающихся

Различные направления учебной деятельности: моральное, трудовое, эстетическое и другие, – должны быть интегрированы, так как они направлены на решение общей задачи создания гармоничной системы знаний, умений и ценностных ориентаций, характерных для активной личности, возвращая нас к базовому педагогическому принципу единства обучения и воспитания.

Не вызывает сомнений тезис о том, что развитие высоких моральных чувств не менее значимо, чем накопление знаний, а школа должна научить молодого человека не только понимать общественные явления, но и активно участвовать в их создании [6]. Взаимодействие умственного и эмоционального развития позже В.А. Сухомлинский опишет как воспитание человека в человеке, а Ш.А. Амонашвили – как школу гуманной педагогики. Чувства зачастую предвосхищают знания и способствуют их усвоению, только через чувства знания перерастают в убеждения, поэтому обучение правилам поведения без развития эмоциональной сферы не приведет к успеху, ведь важнее всего – выработка стремления жить в соответствии с моральными принципами, чем простое знание этих принципов.

4. Социально-гуманитарные дисциплины как катализатор творческого познания себя и Другого

В то время как Ф. Ницше [15] и Вольтер [26] доказывали губительность историчности культуры, говоря о ней как о причине детерминизма и отсутствия необходимой проактивности человека в отношении конструирования собственного будущего (в т.ч. будущего страны), а Гегель рассуждает о логических законах развертывания истории, для которых воля отдельного человека не является значимой, А.В. Луначарский говорит и пишет о месте и роли истории как предмета школьной программы. А.В. Луначарский отмечает, что, усматривая в предмете «история» такие опасности на самом деле мы занимаемся подменой понятий (история как представления

о прошлом, история как предопределятель будущего и пр.), на самом же деле ключевой вопрос заключается не в факте преподавания истории или ее отсутствии, а в том, как преподавать историю таким образом, чтобы она стала катализатором творчества. В своих рассуждениях он отходит от логики формальной школы – логики зазубривания исторических фактов, называя ее «мертвым бременем памяти», и утверждает, что мертвая история должна быть искоренена в свободной советской школе. Разоблачая корыстность целей формальной школы, А.В. Луначарский обращает внимание на то, что продуктом такой школы, конечно же, является легко управляемый гражданин, что противоречит самой идее гражданственности, поскольку ни одно явление не может считаться полностью изученным, если не рассмотрено в контексте его происхождения и развития. «Мы находимся в огромном лесу фактов», каждый требует детального ретроспективного анализа, поскольку лишь когда мы понимаем истоки и эволюцию социального явления, мы можем понять его суть [2].

Согласно А.В. Луначарскому, история является отголоском прошлого, над которым трудится гражданин, она неразрывно связана с историей личности. По его мнению, никак нельзя допустить фальсификации истории с целью усиления этических исторических образов, школа должна транслировать только научно обоснованное знание. Одинаково неверно, когда преподаватели, склонные к монархизму, аккумулируют все высказывания в честь королевской власти и против республиканского устройства, как и когда сторонник республики собирает доводы, изображающие королей в негативном свете, и стремится подчеркнуть все, что может служить в защиту республиканского строя [8]. Понимая, что настоящее – это лишь мгновение, которое невозможно удержать между пропастями прошлого и будущего, человек становится исторической личностью, охватывающей судьбы человечества, как свою собственную, таким образом учебный предмет «история» приобретает как интеллектуальную, так и эмоциональную (этическую) направленность [См. 5].

5. От грамотности к межкультурной педагогике

А.В. Луначарский относится к грамоте как к ключу, без которого другие ценности человечества оказываются абсолютно не доступны, хотя в комплекте с ключом мы и не даем ученику сундука [См. 12]. Он пишет о повышении уровня грамотности на протяжении всей жизни (в современном понимании – о концепции *lifelong learning*), акцентируя, что содержание образования должно быть градуировано таким образом, чтобы, с одной стороны, овладеть той или иной грамотностью с нуля можно было в любом возрасте, а с другой стороны, – обеспечить развитие образованной части населения.

Уместно вспомнить, что сегодня в международном мониторинге средней школы мы используем понятие «функциональная грамотность», представленное различными ответвлениями. Так, в основе комплекса видов функциональной грамотности располагается читательская грамотность, опирающаяся ни на что иное, как на владение языками. Главная цель школы, по мнению А.В. Луначарского, – снабдить ученика орудием, коим представляется язык. Отдельное внимание уделяется художественному языку, отмечается, что не стоит ни противопоставлять интеллект и эмоцию, ни воспринимать последнюю ни как гарант истины ни как объяснение ее искажения; интеллект и эмоцию нужно сочетать, помогая детям постичь не только содержание, но и форму (не только означаемое, но и означающее), обязательно обеспечивая понимание контекста. Способность воспринимать, интерпретировать и ретранслировать речь определяет успех формирования всех остальных видов функциональной грамотности, не последнее место среди которых занимают глобальные компетенции, подразумевающие и способность к мирному сосуществованию с представителями другой культуры, и активную включенность личности в жизнь сообщества [22].

Говоря о межкультурной педагогике, мы неизбежно вновь оказываемся в поле рассуждений о языке как инструменте преподавания, общения и учебных предметах языковой группы. А.В. Луначарский

разводит преподавание языка на утилитарную и подлинно коммуникативную составляющие: способность грамотно оформить мысль на письме или в речи против умения четко, ясно и убедительно формулировать и излагать мысль [9].

Модель ценностного ядра ФНИиГ

Ценностное ядро ФНИиГ, как нам кажется, может быть представлено двумя кластерами: требованиями к тому, кто обучает (педагогу), и характеристиками проектируемого педагогического процесса (наполнением, которое закладывает непосредственно педагог) (Рис. 1). Первый кластер (Рис. 2) представлен качествами, определяющими личность педагога, позволяющими реализовать тезис о трансляции культуры подрастающему поколению лучшими. Второй кластер (Рис. 3) предлагает ключевые смысловые линии дидактической природы, разработка которых на уровне методики преподавания различных дисциплин, на наш взгляд, станет удачным решением вопроса результативности ФНИиГ.

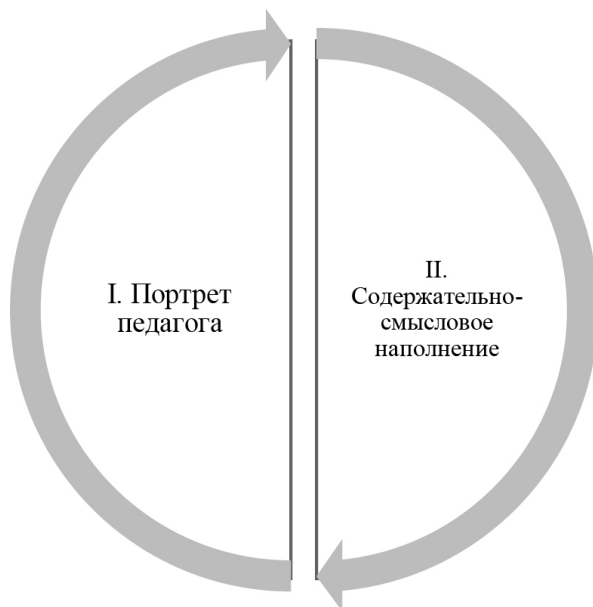


Рис. 1. Ценностное ядро ФНИиГ (кластеры).



Рис. 2. Кластер «Портрет педагога» ценностного ядра ФНИиГ



Рис. 3. Кластер «Содержательно-смысловое наполнение» ценностного ядра ФНИиГ

Результаты и обсуждение

Анализируя труды А.В. Луначарского в контексте рассматриваемой темы, нам бы хотелось обратить внимание читателя на две важных линии, которые, на наш взгляд, требуют отдельного комментария:

1. Обращаясь к практикам царской школы, А.В. Луначарский говорит о воспитании национального характера и проявлениях своей любви к родине (современные национальная идентичность и гражданственность), подчеркивая, что речь ни в коем случае не должна идти по пути воспитания в детях национализма и радикального неприятия Другого. Отмечая мультикультурный состав страны, он напоминает о важности воспитания человеческого и сохранения уникальности культурных групп (национальные языки и другие культурные артефакты).

Невозможно в сегодняшней ситуации, однако, согласиться с тезисом о том, что истинная любовь к родной стране присуща всем по природе: «Это глупость, это все равно, что учить блондина быть блондином» [9]. А.В. считает, что, если человек рождается в определенном месте, именно к нему у него возникнет привязанность, он будет его ценить, нести за него ответственность, утверждая, что процесс обучения не может позитивно влиять в этом смысле на индивида ни позитивно, ни негативно [См. 20]. Как нам кажется, в мозаичной реальности современности, где глобальное и локальное переплетаются порой крайне причудливым образом, появляется не вполне очевидная, но констатируемая в практической деятельности необходимость обучать «блондина быть блондином». Иными словами, зачастую человек, оторванный от общества в широком смысле слова, как мы отмечали выше, осведомлен о том, какой он (какими характеристиками, желаниями, устремлениями обладает), но при этом не проявляет устойчивости в самоопределении и выборе поведенческих стратегий, о чем свидетельствуют данные опросов различных педагогических исследований [См., например, 21], что приобретает критическое значение на этапе формирования гражданственности на основе идентичности.

2. Вслед за А.В. Луначарским, мы солидаризируемся с точкой зрения о том, что богатство общества в культурном плане определяется единством в многообразии: бедное общество там, где все

одинаковы, и там, где никто не обращает внимания друг на друга, богатое же общество там, где каждый – индивидуальность и индивидуальности тесно взаимодействуют друг с другом. Базируясь на том, что личность существует в потоке социального «мы», способного изменить мир на благо общего будущего, личность становится ответственной перед массами и осознает свою силу и выбирает развивать ее, чтобы «в общем хоре» внести свою уникальную «ноту». А.В. Луначарский считал социализм необходимым условием счастливого единства в многообразии, но пример современной демократической Российской Федерации убеждает нас в том, что успешность единства в многообразии не определяется политическим строем государства, но определялась и определяется успехами работы системы образования, а в особенности ее ценностным ядром.

Заключение

Общий акцент на универсальном ценностном ядре, необходимым для ФНИИГ, не противоречит трудам и педагогическим принципам А.В. Луначарского, Н.К. Крупской, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского. В трудах советских педагогов подчеркивается, что грамотное воспитание и обучение способствует развитию личности и духовному обогащению членов коллектива. Только яркие личности – педагоги не по случаю, но по призванию – способны создать творческий коллектив, который в свою очередь способствует формированию и совершенствованию личности. Совмещение принципов организации совместного труда и развития личности – фактическое балансирование между коллективизмом и индивидуализацией – является ключевой и одной из сложнейших задач педагогики, ее успешное решение возможно лишь при слиянии общественного и личного, что налагает на педагога, как лидера коллектива, большую ответственность, поскольку для успешной реализации любой образовательной стратегии ему необходимо завоевать искреннее уважение у своих подопечных.

Личность молодого человека, пронизанная духовными ценностями, целенаправленностью деятельности и активной жизненной позицией, может формироваться только в группе, где царит искренняя взаимосвязь и взаимопонимание между учителями и учащимися,

где у учеников не возникает сомнений в вовлеченности и искренности учителей, где педагоги и учащиеся сплочены общими интересами и совместной работой.

Можно ли говорить о воспитании «нового человека» в РФ 2020-х, столетие спустя активной работы деятелей Просвещения, заложивших основы ФНИиГ в светской России? С уверенностью заключаем, что идеи А.В. Луначарского и Н.К. Крупской – ценностное ядро ФНИиГ – не были преданы забвению, а кристаллизовались к настоящему историческому моменту и получили «второе дыхание» в русле современной образовательной политики и практики: 1) поворот к межкультурной педагогике; 2) переосмысление потенциала творческой деятельности для ФНИиГ; 3) проектирование междисциплинарных образовательных треков, обладающих интегративной природой; 4) дальнейшая разработка деятельностного подхода, в том числе средствами проектного обучения.

Список литературы

1. Браже Т. Г. Развитие гуманитарной культуры как глобальная проблема образования взрослых в XXI веке: теоретический аспект // Человек и образование. 2005. № 1. С. 15-17.
2. Воденко К. В. Управление исторической памятью как способ формирования национальной идентичности полиэтничного социума // Бюллетень социально-экономических и гуманитарных исследований. 2021. № 12(14). С. 81-90. https://doi.org/10.52270/26585561_2021_12_14_81
3. Забродина И. В. Ценностно-смысловой подход к формированию гражданской идентичности и национального самосознания / И. В. Забродина, Н. П. Шитякова, И. В. Верховых // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2023. № 5(177). С. 108-128. <https://doi.org/10.25588/CSPU.2023.177.5.006>
4. Казаева Е. А. Воспитание гражданственности в России: исторический опыт и современные вызовы / Е. А. Казаева, Н. С. Чхетиани // Обзор педагогических исследований. 2023. Т. 5, № 6. С. 80-87.
5. Климочкина И. М. Мастерство воспитания воспитание гражданственности и патриотизма на уроках русского языка и литературы // Вестник военного образования. 2022. № 2(35). С. 119-123.

6. Крупская Н. К. Педагогические сочинения в десяти томах. М., 1957–1963. Т. II. 735 с.
7. Крупская Н. К. Педагогические сочинения в шести томах. М., 1978–1980. Т. II. 452 с.
8. Кузнецов М. С. А.В. Луначарский о воспитании «нового человека» // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2020. № 6(149). С. 9-12.
9. Луначарский А. В. Воспоминания и впечатления. М., 1968. 376 с.
10. Луначарский А. В. О народном образовании. Статьи и речи за период 1917–1929 гг. М., Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958. 559 с.
11. Луначарский А.В. Воспитательные задачи советской школы // Народное просвещение. 1928. № 7. С. 1-14.
12. Луначарский А.В. Искусство слова в школе // Искусство в школе. 1927. № 1. С. 7–12.
13. Макаренко А. С. Избранные педагогические сочинения. В 2 т. М., 1977. Т. I. 397 с.
14. Музафарова Н. И. Национальная политика государства и ее влияние на формировании этнической и общероссийской гражданской идентичности / Н. И. Музафарова, Ф. Ш. Мухтасаров // Вестник МГПУ. Серия: Исторические науки. 2022. № 4(48). С. 131-144. <https://doi.org/10.25688/20-76-9105.2022.48.4.11>
15. Ницше Ф. О пользе и вреде истории для жизни. ЛитРес, 2017. 235 с.
16. Луначарский А.В. Наши текущие задачи (Какая школа нужна пролетарскому государству). Сборник статей. Москва: Работник просвещения, 1924. 91 с.
17. Луначарский А.В. Проблемы народного образования: Сборник статей. 2-е изд. Москва: Работник просвещения, 1925. 224 с.
18. Луначарский А.В. Третий фронт. Сборник статей. М.: Работник просвещения, 1925. 152 с.
19. Сухомлинский В. А. Рождение гражданина. М.: Молодая гвардия, 1971. 336 с.
20. Чагадаева О. А. Нарком просвещения Анатолий Луначарский: любовь к родине никакая школа привить не может // Родина. 2022. № 11. С. 10-13.

21. Юрченко М. А. Критериальное оценивание в процессе формирования межкультурной компетенции студентов / М. А. Юрченко, О. Д. Федоров // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 3(93). С. 86-105. <https://doi.org/10.24412/2224-0772-2023-93-86-105>
22. Юрченко М. А. Обеспечение формирования функциональной грамотности на уроках иностранного языка // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2023. Т. 7, № 4(28). С. 466-475. <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2023-7-4-466-475>
23. Fedyanin V. I. Historical-psychological and cultural foundations of the formation of Russian national identity / V. I. Fedyanin, G. A. Kvashnina // Bulletin Social-Economic and Humanitarian Research. 2021. No. 10(12). P. 103-108. https://doi.org/10.52270/26585561_2021_10_12_103
24. Fromm E. Человек для самого себя. Москва: АСТ, 2022. 379 с.
25. Rethinking education: towards a global common good? UNESCO Publishing, 2015. 84 p.
26. Voltaire. The Philosophy of History. UK: I. Allcock, 1766. 316 p.

References

1. Brazhe T. G. Development of humanitarian culture as a global problem of adult education in the XXI century: theoretical aspect. *Man and Education*, 2005, no. 1, pp. 15-17.
2. Vodenko K. V. Management of historical memory as a way to form the national identity of multi-ethnic society. *Bulletin of socio-economic and humanitarian studies*, 2021, no. 12(14), pp. 81-90. https://doi.org/10.52270/26585561_2021_12_14_81
3. Zabrodina I. V. Value-sense approach to the formation of civil identity and national consciousness / I. V. Zabrodina, N. P. Shityakova, I. V. Verkhovyykh. *Bulletin of the South Ural State Humanitarian-Pedagogical University*, 2023, no. 5(177), pp. 108-128. <https://doi.org/10.25588/CSPU.2023.177.5.006>
4. Kazayeva E. A. Education of citizenship in Russia: historical experience and modern challenges / E. A. Kazayeva, N. S. Chkhetiani. *Pedagogical Research Review*, 2023, vol. 5, no. 6, pp. 80-87.

5. Klimochkina I. M. Mastery of education education of citizenship and patriotism at the lessons of Russian language and literature. *Bulletin of Military Education*, 2022, no. 2(35), pp. 119-123.
6. Krupskaya N. K. *Pedagogical works in ten volumes*. M., 1957-1963. Vol. II. 735 p.
7. Krupskaya N. K. *Pedagogical works in six volumes*. M., 1978-1980. Vol. II. 452 p.
8. Kuznetsov M. S. A. V. Lunacharsky on the education of the “new man”. *Izvestia Volgograd State Pedagogical University*, 2020, no. 6(149), pp. 9-12.
9. Lunacharsky A. V. *Vominaniya i Impressions*. Moscow, 1968, 376 p.
10. Lunacharsky A. V. On public education. Articles and speeches for the period 1917-1929. Moscow, Izd. of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR, 1958, 559 p.
11. Lunacharsky A. V. Educational tasks of the Soviet school. *People's Education*, 1928, no. 7, pp. 1-14.
12. Lunacharsky A. V. Art of the word in school. *Art in school*, 1927, no. 1, pp. 7-12.
13. Makarenko A. S. *Selected pedagogical works*. In 2 vol. M., 1977. Vol. I. 397 p.
14. Muzafarova N. I. National policy of the state and its influence on the formation of ethnic and all-Russian civil identity / N. I. Muzafarova, F. Sh. Mukhtasarov. *Vestnik of Moscow State Pedagogical University. Series: Historical Sciences*, 2022, no. 4(48), pp. 131-144. <https://doi.org/10.25688/20-76-9105.2022.48.4.11>
15. Nietzsche F. *On the benefit and harm of history for life*. LitRes, 2017, 235 p.
16. Lunacharsky A. V. *Our current tasks (What school is necessary for the proletarian state)*. Collection of articles. Moscow: Worker of Education, 1924, 91 p.
17. Lunacharsky A. V. *Problems of public education: Collection of articles*. 2nd ed. Moscow: Worker of Education, 1925, 224 p.
18. Lunacharsky A. V. *The Third Front*. Collection of articles. Moscow: Worker of Education, 1925, 152 p.
19. Sukhomlinsky V. A. *The Birth of a Citizen*. M.: Molodaya Gvardiya, 1971, 336 p.
20. Chagadaeva O. A. People's Commissar of Education Anatoly Lunacharsky: no school can instill love for the motherland. *Rodina*, 2022, no. 11, pp. 10-13.

21. Yurchenko M. A. Criteria evaluation in the process of formation of intercultural competence of students / M. A. Yurchenko, O. D. Fedorov. *Domestic and foreign pedagogy*, 2023, vol. 1, no. 3(93), pp. 86-105. <https://doi.org/10.24412/2224-0772-2023-93-86-105>
22. Yurchenko M. A. Ensuring the formation of functional literacy in foreign language lessons. *Bulletin of Kemerovo State University. Series: Humanities and Social Sciences*, 2023, vol. 7, no. 4(28), pp. 466-475. <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2023-7-4-466-475>
23. Fedyanin V. I. Historical-psychological and cultural foundations of the formation of Russian national identity / V. I. Fedyanin. I. Fedyanin, G. A. Kvashnina. *Bulletin Social-Economic and Humanitarian Research*, 2021, no. 10(12), pp. 103-108. https://doi.org/10.52270/26585561_2021_10_12_103
24. Fromm E. *Man for himself*. Moscow: AST, 2022, 379 p.
25. *Rethinking education: towards a global common good?* UNESCO Publishing, 2015, 84 p.
26. Voltaire. *The Philosophy of History*. UK: I. Allcock, 1766, 316 p.

ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Юрченко Маргарита Алексеевна, канд. пед. наук, доцент кафедры иностранных языков и лингводидактики
Сибирский институт управления – филиал РАНХиГС
ул. Нижегородская, 6, г. Новосибирск, 630102, Российская Федерация
yurchenko-maa@ranepa.ru

DATA ABOUT THE AUTHOR

Margarita A. Yurchenko, PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Foreign Languages and Linguodidactics
Siberian Institute of Management, Branch of RANEPA
6, Nizhegorodskaya Str: 6, Novosibirsk, 630102, Russian Federation
yurchenko-maa@ranepa.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6886-7431>

Поступила 06.09.2024

После рецензирования 12.10.2024

Принята 15.10.2024

Received 06.09.2024

Revised 12.10.2024

Accepted 15.10.2024

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

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

ЦИФРОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ ДЛЯ ИННОВАЦИОННОЙ ЭКОНОМИКИ Т.Н. Корж, А.С. Сивцева, С.С. Миронцева, Ю.П. Спирина, Е.В. Никитина	7
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОРПОРАТИВНОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ СИСТЕМЫ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ МАТЕМАТИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ О.В. Иванова	29
ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКА МОДЕЛИРОВАНИЯ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК НЕОБХОДИМОГО КОМПОНЕНТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ В.А. Вихляева	50
РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПЕДАГОГА СРЕДСТВАМИ РЕФЛЕКСИВНОЙ ПРАКТИКИ М.А. Исайкина, С.А. Шилова	74
ГИБКАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА РУКОВОДИТЕЛЕЙ СФЕРЫ ОБРАЗОВАНИЯ: ФОРМАТЫ И ПОТЕНЦИАЛ ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА А.Г. Шестакова	93
ИЗУЧЕНИЕ УСЛОВИЙ И ПОДХОДОВ К ФОРМИРОВАНИЮ НАДПРЕДМЕТНОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА В КОНТЕКСТЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ БИБЛИОТЕЧНЫХ СИСТЕМ С.О. Потапова, Н.Д. Амбросенко, О.А. Лысак	112

ПРИМЕНЕНИЕ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТРАДИЦИЙ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКЕ КНР М.Н. Садовникова, А.Ю. Рудометова	135
СЕМИОЛОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОЗНАНИЯ В.В. Доброва	152
СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ ДЛЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ ВЫСШЕГО МЕДИЦИНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ О.А. Гаврилюк	167
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ: ФОНАЦИОННО-ФОНЕТИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС ЗНАНИЙ, УМЕНИЙ И НАВЫКОВ Н.В. Павлова	181
ПОЛИСУБЪЕКТНАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ СОПРЯЖЕНИЯ ВИРТУАЛЬНЫХ И НАТУРАЛЬНЫХ ЭКСПЕРИМЕНТОВ НА БАЗЕ ТЕХНОПАРКОВ И КВАНТОРИУМОВ С.О. Фоминых	204
ЭССЕ КАК СРЕДСТВО КОНТРОЛЯ ОЦЕНИВАНИЯ ПРИ КОМПЛЕКСНОМ ОБУЧЕНИИ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ Т.Г. Рахматулаева	225
ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДИКИ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ ПО ОБЩЕЙ БИОЛОГИИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРЕДМЕТНЫХ И МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ А.М. Шехмирзова, Л.В. Грибина, Ф.А. Тугуз, Н.Ш. Блягоз	244

ОГРАНИЧЕННОСТЬ ТЕХНОМОРФНЫХ МОДЕЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ И ИСКУССТВЕННЫХ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ МЕНТОРОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ О.Н. Черноштан, Т.Е. Исаева	266
ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ ДВУЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ БИОЛОГОВ Л.А. Кушнырь, В.А. Адольф	290
СОЦИОПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ИНСТИТУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В УНИВЕРСИТЕТЕ (КОМПАРАТИВНЫЙ АНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ КОНЦЕПЦИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ) А.Б. Тугаров, Т.Ю. Фёдорова, К.А. Агапова	310
ФИЛОСОФИЯ – ЧЕРЕЗ ИСТОРИЮ, ИСТОРИЯ – ЧЕРЕЗ ФИЛОСОФИЮ (ВОПРОСЫ ПРОСВЕЩЕНИЯ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ) Н.Ф. Свобода, О.Б. Воробьева	333
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ПОДРОСТКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ДОПУЩЕНИЯ А.В. Басов	355
РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ КУРСАНТОВ КАК УСЛОВИЕ ДОСТИЖЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ ОФИЦЕРОВ А.В. Дубинин, П.Ю. Наумов	372
ОБЗОРНО-ЭМПИРИЧЕСКИЕ ЗАМЕТКИ ОБ АКТУАЛЬНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У СТУДЕНТОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ГОРНОЕ ДЕЛО» Е.О. Шаравин	402

ЦЕННОСТНОЕ ЯДРО ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ И ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ В РОССИИ М.А. Юрченко	422
ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ	444

CONTENTS

EDUCATIONAL AND PEDAGOGICAL STUDIES

DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A CONDITION FOR EFFECTIVE STAFF TRAINING FOR INNOVATION ECONOMY T.N. Korzh, A.S. Sivtseva, S.S. Mirontseva, Yu.P. Spirina, E.V. Nikitina	7
CORPORATE INFORMATION SYSTEM IN MATHEMATICAL DISCIPLES LEARNING FOR STUDENTS O.V. Ivanova	29
FORMING OF THE SKILL OF MODELING TRANSLATION ACTIVITIES AS A NECESSARY COMPONENT OF A FUTURE TRANSLATOR'S PROFESSIONAL COMPETENCE V.A. Vikhliaeva	50
DEVELOPMENT OF THE TEACHER'S PROFESSIONALISM BY MEANS OF REFLECTIVE PRACTICE M.A. Isaikina, S.A. Shilova	74
FLEXIBLE PROFESSIONAL TRAINING OF EDUCATIONAL EXECUTIVES: FORMATS AND POTENTIAL OF THE FEDERAL UNIVERSITY A.G. Shestakova	93
THE STUDY OF CONDITIONS AND APPROACHES TO THE FORMATION OF THE SUPER SUBJECT INFORMATION COMPETENCE OF UNIVERSITY STUDENTS WITHIN THE USE OF ELECTRONIC LIBRARY SYSTEMS S.O. Potapova, N.D. Ambrosenko, O.A. Lysak	112

THE USE OF ETHNOPEDAGOGICAL TRADITIONS IN THE MODERN EDUCATIONAL POLICY OF THE PEOPLE'S REPUBLIC OF CHINA M.N. Sadovnikova, A.Y. Rudometova	135
SEMIOLOGICAL MEANS OF SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL COGNITION V.V. Dobrova	152
MODERN APPROACHES TO LANGUAGE TRAINING TO ENSURE HIGHER MEDICAL EDUCATION INTERNATIONALIZATION O.A. Gavriluk	167
PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHING STAFF: PHONATION-PHONETIC COMPLEX OF KNOWLEDGE, SKILLS AND ABILITIES N.V. Pavlova	181
POLYSUBJECT PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS IN CONDITIONS OF COMBINING VIRTUAL AND NATURAL EXPERIMENTS BASED ON TECHNOPARKS AND QUANTORIUMS S.O. Fominykh	204
ESSAY AS A TOOL FOR ASSESSMENT IN INTEGRATED FRENCH LANGUAGE EDUCATION T.G. Rakhmatulaeva	225
THE EFFECTIVENESS OF THE APPLICATION OF THE METHODOLOGY OF PROJECT-BASED LEARNING IN GENERAL BIOLOGY IN THE FORMATION OF STUDENTS' SUBJECT AND META-SUBJECT COMPETENCIES A.M. Shekhmirzova, L.V. Gribina, F.A. Tuguz, N.S. Blagoz	244
LIMITATIONS OF TECHNOMORPHIC TEACHING MODELS AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE MENTORS IN A FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM AT A UNIVERSITY O.N. Chernoshtan, T.E. Isaeva	266

DIAGNOSTICS OF SKILLS FORMATION IN BILINGUAL COMMUNICATION LEVEL OF FUTURE BIOLOGY BACHELORS L.A. Kushnyr, V.A. Adolf	290
SOCIO-PEDAGOGICAL FACTORS OF THE UNIVERSITY LEARNING INSTITUTIONALIZATION (COMPARATIVE ANALYSIS OF THE PROFESSIONAL EDUCATION MODERN CONCEPTS) A.B. Tugarov, T.Yu. Fedorova, K.A. Agapova	310
PHILOSOPHY THROUGH HISTORY, HISTORY THROUGH PHILOSOPHY (ISSUES OF EDUCATION IN A TECHNICAL UNIVERSITY) N.F. Svoboda, O.B. Vorobyeva	333
SOCIO-PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF A TEENAGER'S PERSONAL DEVELOPMENT IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF PRE-EDUCATION A.V. Basov	355
DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL QUALITIES OF FUTURE OFFICERS AS A CONDITION FOR ACHIEVING PROFESSIONAL SUCCESS A.V. Dubinin, P.Y. Naumov	372
REVIEW-EMPIRICAL NOTES ON THE RELEVANCE OF FORMING PROFESSIONAL RESPONSIBILITY IN STUDENTS SPECIALIZING IN «MINING» E.O. Sharavin	402
VALUE CORE OF IDENTITY AND CIVISM CONSTRUCTION IN RUSSIA M.A. Yurchenko	422
RULES FOR AUTHORS	444

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 30.12.2024. Дата выхода в свет 30.12.2024. Формат 60x84/16. Усл. печ. л. 32,49. Тираж 5000 экз. Свободная цена. Заказ RJEP156-1/024. 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.